

المنظمة العربية للترجمة

باتريك رايو

أغنيس فان زانتن

التربية في مئة كلمة

ترجمة

نهوا عز الدين السكافي

توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية

التربية في مئة كلمة

لجنة علوم اللغة والمعاجم

المنظمة العربية للترجمة

باتريك رايو

أغنيس فان زانتن

التربية في مئة كلمة

ترجمة

نهوا عز الدين السكافي

مراجعة

المنظمة العربية للترجمة

الفهرسة أثناء النشر - إعداد المنظمة العربية للترجمة
رايو، باتريك
التربية في مئة كلمة/ باتريك رايو وأغنيس فان زانتن؛ ترجمة نهوا عز الدين السكافي؛ مراجعة المنظمة العربية للترجمة.
128 ص. - (علوم اللغة والمعاجم)
يشتمل على فهرس.
ISBN 978-614-434-095-0
1. التربية. 2. مصطلحات. أ. العنوان. ب. زانتن، أغنيس فان (مؤلف) ج. السكافي، نهوا عز الدين (مترجم). د. المنظمة العربية للترجمة (مراجع). هـ. السلسلة.
370.3

"الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن اتجاهات تتبناها المنظمة العربية للترجمة"

Rayou, Patrick and Agnès van Zanten
Les 100 mots de l'éducation

6, avenue Reille, 75014 Paris.

المنظمة العربية للترجمة

بناية" بيت النهضة"، شارع البصرة، ص. ب: 113-5996
الحمراء - بيروت 2090 1103- لبنان
هاتف: 753031 - 753024 (9611)/ فاكس: 753032 (9611)
e-mail: info@aot.org.lb - Web Site: http://www.aot.org.lb

توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية

بناية "بيت النهضة"، شارع البصرة، ص. ب: 6001 - 113
الحمراء - بيروت 2034 2407 - لبنان
تلفون: 750084 - 750085 - 750086 (9611)
برقياً: "مرعربي" - بيروت / فاكس: 750088 (9611)
e-mail: info@caus.org.lb - Web Site: http://www.caus.org.lb

الطبعة الأولى: بيروت، أيلول (سبتمبر) 2016
يمكنكم شراء هذ الكتاب عبر الموقع الإلكتروني:www.caus.org.lb

المحتويات

مقدّمة المترجم

إنّ تناول مادّة التربية في عمل موجّه إلى الجمهور غير المتخصّص ينطوي على أهميّة ثقافيّة اجتماعيّة كبرى. من جهة، هو يعالج مفردات، في متناول الجميع، وتنتمي إلى مجال يطال جميع أفراد المجتمع: الأم، الأب، المربية، المدرّس، الطفل، العائلة... إلخ. ومن جهة أخرى هو نقل معارف مجتمع آخر، الفرنسي بشكل خاص، بهدف الإفادة القصوى من تجارب المجتمعات الأخرى ومفاهيمها، وتحقيق المتعة العقلية في الاستكشاف والتعرّف. فنرفع الستار عن أوجه الشبه والاختلاف في المشكلات والنظم والمؤسسات.

من هذا الاختلاف، قد يستفيد البعض، وقد يظنّ البعض أنه بلا جدوى الاطّلاع على ما توصّل إليه الآخرون. لهؤلاء الأخيرين نقول إن التربية كانت ومازالت إحدى أدوات التواصل، منذ الطفولة المبكرة وحتى سن النضج. فنحن في تعلّم دائم، ولن يكون أبداً من النافع التعرّف على المفاهيم السارية على البشرية جمعاء.

في الحقيقة، قد ترد بعض الفروقات على صعيد النظم والسياسات وتسمية المؤسسات وتقسيم المراحل وتوزيع الصفوف والمواد

التعليميّة. إلا أننا لا يجب أن ننسى التربية في ظل العولمة. فعدد كبير من الطلاب يكملون دراستهم الجامعية أو حتى الثانوية خارج بلدهم. واليوم، لم يعد من الجائز الانزواء والنظر في الأفق المحلّي الضيّق. هنا، تجدر الإشارة إلى أن النظام التربوي اللبناني قد أخذ الكثير عن النظام الفرنسي في السابق، حيث كانت مدارس الإرساليات من أولى المدارس في لبنان.

أما على صعيد المصطلحات، فكلها مستخدمة لا بل شائعة في عالمنا العربي، أي أنها في متناول يد كل فرد. فكيف لا وهو عالم رائد في مجالات التربية والتعليم.

نهوا عز الدين السكافي

التربية في مئة كلمة

مقدّمة

لطالما تُعدّ رهاناً صعباً محاولة توضيح مئة كلمة يحفل بها مجالٌ معيّن من خلال البحث. وينطبق ذلك تحديداً على مجال التربية، الذي يشمل اهتمامات وممارسات من عمر التاريخ الإنساني والذي يشهد بشكل دائم اختلاط الآليات المتعارف عليها والمقاربات الأكثر علميّة. إن خوض هذا التحدّي يفترض اعتماد خيارات دقيقة ويفسح المجال أمام الخيارات الكيفية. ويشجع على ذلك الأهمية التي توليها الأوساط العلمية للتربية مع ضرورة التأكيد على تبرير الخيارات المعتمدة.

إن مفردات التربية الواردة هنا وتلك التي تنتمي تحديداً إلى المحيط المدرسي، هي مفردات يتعلمها الأطفال فور عبورهم أبواب المدرسة؛ مفردات من الجدل الاجتماعي الدائم والمُختلط حول هذه المؤسسة؛ مفردات أكثر علميّة يحاول الباحثون من خلالها بناء شيء من الصعب انتشاله من الأفكار المسبقة بسبب علاقته العميقة بالهويّة الشخصيّة والجماعيّة. لكن، في جميع الأحوال، يجب أن يكون الموقع الذي نعمل من خلاله تحليلياً يهدف إلى اقتراح خشبة الخلاص الضرورية لتوجيه

أي شخص يخوض المغامرة على هذه القارة الثابتة بقدر ما هي متحرّكة.

لذلك، اعتمدنا على مساهمين تُعدّ أعمالهم الأقوى في هذا المجال. معظمهم باحثون متخصّصون ومعروفون ينتمون إلى اختصاصات مختلفة ومتكاملة. وآخرون فاعلون مباشرون في حقل التربية لكن اعتبارهم لدورهم في قلب المؤسسة المدرسية أو محيطها يجعلهم متشوقين للمعرفة التي تخوّلهم لممارسة مسؤولة لمهامهم. فهم يصبحون حينئذٍ عابرون مميّزون نطمح أن تساعد إسهاماتهم بتقريب دفتي الفعل والتفكير التربوي.

وكان على المشاركين في هذا العمل عدم الاكتفاء بإعطاء مجرّد تعريف للمصطلح الذي يتناولونه، بل إيراد إشكاليات تواصليّة تتخطى محيط الكلمات التي تتسم عادة بالوضوح. فطرح قسم كبير منهم إشكاليات متعلقة بالبحث الذي يجرونه. ولفعل ذلك، قاموا بالاستناد على العلوم المساهمة في علوم التربية (فلسفة، تاريخ، علم الاجتماع، علم النفس، فن التعليم، بشكل خاص) عبر معالجة محاور تحقيق، مفاهيم، نماذج، ونتائج أبحاث.

فالعمل كان على قدرٍ من الخطورة. إذ إن الواحد منهم لم يكن لديه سوى مساحة بسيطة للتحرّك. نقدّم لهم الشكر لقبولهم المشي معنا على هذا الخط الرفيع الذي يربط بين ضرورة التوجّه إلى جمهور مهتمّ بأصداء تجاربهم التربوية وبين المثالية العلمية التي يشاطرونها من أندادهم، مع اليقظة القصوى التي ترافق كل مسار كي لا يبوء بالفشل. ولأنهم ينتمون إلى مجتمع بحثي بامتياز، جاءت وجهات نظرهم فريدة تسعى إلى تبيان معارف خالية من الشكوك، لا تخلو من الهفوات ومناطق الظل.

وعندما تقرّرت هذه الكلمات المئة، أصبح علينا ترتيبها. ومن

المؤكد أن كل قارئ يختار الأسلوب المناسب لتصفّح هذا العمل والرجوع إليه. فيمكنه قراءته من البداية إلى النهاية، أو الرجوع إليه بحسب الحاجة والتساؤل والفضول. إلا أننا ارتأينا تنظيم المداخل على فصول تهدف طبيعتها وتدرجها إلى اقتراح رابط بين المفاهيم الواردة التي تأخذ معنى أكمل عندما توضع في سلسلة أسئلة. فاقترحنا خمسة مداخل ما هي إلا طريقة من بين طرق كثيرة ممكنة لسبر غور عالم التربية.

يضم الفصل الأول «التعلّم والتعليم» الكلمات التي تشترك في وصفها لفعل التعلّم في المدرسة بوجهيه، المدرّس والتلميذ. ويهتم الفصل الثاني «قيَم وسياسات» بإدراج المفاهيم التي تدلّ على أن هذا التعلّم لا يقتصر أبداً على التقنيات، لكن يهدف إلى قيَم تأهيل الأفراد، الذين يشكلون محور اهتمام العمل العام الذي يوفّر، عبر التربية، استمرارية وتطوّر المجتمعات. ثم يأتي فصل «مؤسسات وأجهزة» الذي يُعنى عن قرب سبل المثل التعليمية، المراحل المتعددة التي يولد خلالها ويتجسد الدور الأساسي للتربية عبر الأجيال. أما الفصل الرابع، «إجراءات وفاعلون» فجاء ليذكّر أن الوصف الهيكلي الأكثر دقة للمجال التربوي يبقى مجتزءاً إذا لم يُكمّل بتسليط الضوء على كل ما يتحرك في حرم المؤسسة وعمل كل الفاعلين فيها. وهؤلاء هم بعيدون عن الانتقال بأكملهم عبر برامج وعجلات نحو علم يقومون هم بصنعه. هذا الجانب هو بالفعل من المساهمات الفعّالة في الأبحاث حول التربية في العقود الأخيرة. من هنا، جاء الفصل الأخير «نُظم وطرائق» ليقترح مشهداً ثابتاً وشاملاً حول المسالك التي تجعل من المجال التربوي حقلاً علمياً. فتعود لهذا الأخير، تخصصات مشرّعة ومقاربات بحثية معترف بها علمياً. كما يحدد عدد من التكاملات التي لا تنفكّ تزداد في عالم حيث تزداد أهمية الظاهرة التربوية التي تستدعي التقاء أكثر جرأة مع المفاهيم.

نتمنّى أن تلقى كلماتنا المئة صدى جيداً لدى القارئ، وأن تبث فيه الرغبة في الاطلاع على أعمال أكثر تخصصاً حول التربية.

الفصل الأول
التعلّم والتعليم

1. التناوب

يدلّ التناوب على أداة للتعليم ترتكز على مبدأ تردّد الحركة بين التدرّب (2) تدريبات منفّذة ضمن الإطار المدرسي وأخرى حاصلة ضمن إطار مؤسسة أو عدة مؤسسات. ومن هذا المنظور، يعود التناوب إلى ثلاثة حقول بحثٍ على الأقل: التفكير التربوي حول طرائق نقل العلوم (94)؛ علم اجتماع أساليب التدريب والدمج المهني للشباب؛ والدراسة الاقتصادية لأساليب إدارة اليد العاملة من قِبل المؤسسات.

انتشر هذا النوع من الأجهزة منذ الثمانينات من القرن الماضي في الوسط المدرسي، ولاسيما في التعليم التقني والمهني (52) في شكل تدريب أو عقود تلمذة صناعية، بهدف معلن وهو الحد من البطالة بين الشباب. وهذه التدريبات لا تعالج عدم التناسق بين التدريب المدرسي والتطوّر التقني وحاجات المؤسسات فحسب، بل توفّر أيضاً أهدافاً تربوية. فمن هنا، يمكن اعتبار التبادل حلاً يتيح المواجهة للطلاب الذين يعانون من اضطراب في التنشئة الاجتماعية المدرسية.

وتجدر الإشارة إلى أن النتائج لا تزال متضاربة. وإذا لم يكن التبادل حكراً

على الشرائح الأكثر عرضة في المنظومة التعليمية، وتطوّر ليطال تدريبات كبار التقنيين والمهندسين[1]، فإن هذا النوع من الأجهزة قد يشكّل على حدٍّ سواء، أو ربّما أكثر، نمطاً من أنماط التنشئة الاجتماعية المسبقة لمتطلبات المؤسسات، أو نمطاً بديلاً لنقل المعارف والكفاءات[2].

2. التعلّم

يعود التعلّم إلى تغيّرات، ثابتة نسبياً، في السلوك تحدث في أثناء التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية. وبمعنى أوسع، يتعلّق الأمر بتغيّرات استدلالية ذات صلة بالإدراك، والتي تشرح بدورها التغيّرات السلوكيّة. بشكل عام، من شأن هذه التغيّرات أن تعزّز تكيّف الفرد مع محيطه وقدراته الإدراكية (18) على حدّ سواء. ويسعى علم النفس إلى وصف هذه المتغيّرات وإلى تحديد الآليات الخفيّة (96). فهو يسعى جاهداً إلى بناء نظريّة عامّة للتعلّم تسري على كل علم بغض النظر عن المعرفة والدراية. إنه يدرس وقع السياق، والظروف الاجتماعية[3] بشكل خاص.

أمّا بشكل عام، فيرتبط التعلّم أيضاً بمعارف (تاريخ، أدب، فنون) أو بمهارات معقدة (قراءة، رسم، استعمال آلات ذات تحكّم رقمي)، وبطريقة تناقلها وإمكانيات تحسين فعاليتها (31). تدور الأبحاث حول المعارف والمهارات المكتسبة وحدودها، الآليات المتضمّنة، وظروف تداولها. وترتكز الأبحاث على مؤشّرات متعدّدة للنجاح: طبيعة، وتواتر واستتار الإجابات، فئات الأخطاء، والاستراتيجيات المعتمدة. أمّا الأسئلة المطروحة، فهي إمّا تعود لمفاهيم عامّة (تعلّم تفسيري في مقابل

---

(1) Gilles Moreau, *Le monde apprenti* (Paris: La dispute, 2003).

(2) Antonio Monaco, *L'alternance école-production* (Paris: PUF, 1993).

(3) Jean-François Richard, *Les activités mentales* (Paris: A. Colin, 1998).

إجرائي، وبيّن في مقابل مُضمَر) وإمّا تحاول بناء نماذج تعلّم تعود لهذا الحقل المعرفي أو ذاك (طرائق/ فنون التعليم 89)[4].

انظر أيضاً تقييم التعلّم (14).

3. الرصيد الثقافي

يشكّل الرصيد الثقافي مقدّمة لشرخ في فهم التفاوت المدرسي (17، 32)، عبر تسليط الضوء على الدور الأكثر أهمية من دور الرصيد الاقتصادي، الذي يلعبه في نجاح أو فشل العادات الثقافية المتناقلة ضمن العائلة. وقد تمّ تحديد هذا المفهوم، بعد أن قدّمه بيار بورديو (Pierre Bourdieu) وجان كلود باسوران[5] (Jean-Claude Pas-seron) لاحقاً عبر التميز بين الرصيد الثقافي المؤسساتي (متناقَل عبر المدرسة)، والرصيد المُدمَج (مؤلّف من سلوكيات مبنية ضمن الإطار العائلي)، وأخيراً الرصيد المُسقَط (أي المُمَوضَع/ المتبلور في أشياء كالكتب والأعمال الفنية).

وقد حاول بورديو وباسوران الإضاءة على نقل تنافذي تبادلي للرصيد الثقافي، أي بعيداً عن أي نشاط واعٍ للمتابعة والتمرين على العمل المدرسي (81) من قِبل الأهل. وتُظهِر أعمال حديثة كأعمال غاييل هنري بانابيير[6] (Gaëlle Henri Panabière) تناولت أبناء حيث لم يتمكّن الأهل، وهم أعضاء في صفوف أعلى، من جعل أبنائهم يستفيدون من الإرث المدرسي الخاص بوسطهم العائلي، وتبيّن دور

(4) Michèle Kail et Michel Fayol, *Les sciences cognitives à l'école* (Paris: PUF, 2003).

(5) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction* (Paris: Minuit, 1970).

(6) Gaelle Henri Panabière, *L'échec des héritiers* (Paris: La Dispute, 2010).

هذا النمط في التناقل. وهي تتناول بدقّة معرفة الطريقة التي يتمّ من خلالها/ بواسطتها نقل الرصيد المُدمَج، وبخاصة عبر دراسة معمّقة لأرصدة الأهل الثقافية، ولعملهم على بناء سلوكيات مثقّفة.

4. الكفاءات

تتفاوت التعريفات لمفهوم الكفاءات. ففي ميدان العمل هي تطوير نماذج التوظيف المرنة التي تستدعي ميّزات غير موثّقة بالشهادة التقليدية. وهي أيضاً القدرات والمعارف المطلوبة لنيل شهادة. أمّا في المجال المدرسي، يعتبرها البعض خضوع المدرسة للاقتصاد، بينما يعتبرها آخرون عنصراً تربوياً قابلاً لأن يكون محفّز للطلاب أكثر من كونه تعلّم «معارف ميتة» (90، 94). غالباً ما يترافق مفهوم الكفاءات مع مفهوم «السياق» (ويُنسَب إليه بذلك الابتعاد عن المعايير العالمية)، ومفهوم «التركيب» (فيُنسَب إليه التضليل بذرائعه التيسيرية أو الديمقراطية)، ومفهوم «الفعل» (ويُنسَب إليه هجر حقل المعارف العائدة إلى الموارد البسيطة والتنظيم التأديبي).

وتظهر صعوبات متواترة بسبب ضرورة التميز بين المفهوم كما تمّ تعريفه، وبين مفهوم الكفاءات الدقيقة المجزّأة لعدم الاتفاق القديم بين التربويين حول مفهوم «الكفاءة المستعرِضة» (التي تطال تخصصات عديدة).

ولمواجهة تلك الصعوبات، اعتمدت المؤسسة منذ العام 2006 (في إطار الركيزة المشتركة (24)) التعريف التالي: «ترابط بين معارف، وقدرات قابلة لإدخال هذه المعارف حيّز التنفيذ، ومواقف، أي حالات عقلية ضرورية لهذا التطبيق». ولتقييم الكفايات، ننزع غالباً إلى استخدام مؤشرات ثنائية لا تجيز احتساب المعدّل كالتصنيفات الرقمية. لكن تبقى

الصعوبات: منذ متى يصبح لدينا دليل على إتقان المهارات؟ وإلى أي مستوى إتقان قياسي علينا الرجوع؟

5. المنهج

نقصد بالمنهج المحتوى التعليمي (المعارف والمهارة والكفاءات (4)) وترتيب تطورها الزمني ونمط انتقائها وتنظيمها (كتقسيمها إلى مواد للتدريس (8)) ونقلها (أساليب تربوية وتنظيم الوقت والمساحة والعلاقات في الصف (98، 94)).

وهناك تيّاران يُعنيان بالمنهج. فبالنسبة لتيار التعليم فإن شكل ومضمون المنهج ناتجان عن ضغوطات داخلية تتعلّق بالمادة المدرّسة وعملية النقل الضرورية[7] (89). أمّا بالنسبة للتيار الاجتماعي، فإن شكل ومضمون المنهج يستند إلى ظروف اجتماعية وثقافية وسياسية خارجية[8].

وغالباً ما نميّز بين أبعاد المنهج المباشرة وغير المباشرة (الخفيّة). لكن لابدّ لنا من الفصل بين هذا التمييز والتمييز الذي يضع المنهج المنصوص (برامج وخططات الدروس) في مقابل المنهج الحقيقي (النشاطات التي تجري فعلاً في الصفوف). وقام بازيل برنشتاين (Basil Bernstein) علاوةً على ذلك بتعريف بعدين اثنين للمنهج: التصنيف (أي ترميز مضمون التعليم) والصياغة (أي قواعد التفاعل التربوي بين التلاميذ والمدرّسين)[9].

---

(7) Yves Chevallard, *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné* (Grenoble: La Pensée sauvage, 1985).

(8) Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (Bruxelles: De Boeck, 1997).

(9) Basil Bernstein, "Classe et pédagogies: Visibles et invisibles," dans: Jérôme Deauvieau et Jean-Pierre Terrail, dir., *Les sociologues: L'école et la transmission des savoirs* (Paris: La Dispute, 2007), pp. 85-112.

وممّا لا شكّ فيه، يتطلّب تطوير مجتمع يتّسم بالمعارف إعادة النظر في المناهج.

6. الكفّ عن الدراسة والتسرّب المدرسي

يدلّ مصطلح «التسرّب المدرسي» على ترك المدرسة قبل انتهاء مرحلة دراسية أو حتى قبل انتهاء فترة التعليم الإلزامي. أمّا مصطلح الكفّ عن الدراسة فهو، كمصطلح كندي المصدر، يفي بالمعنى نفسه، وهو من الممكن أن يعطي دلالة أكثر غنىً: فهو يوحي بإمكانية أن يكون التلاميذ هم مَن كفوا عن الدراسة أو تمّ كفهم عنها (بفعل الممارسات المدرسية)، بالإضافة إلى أنه بإمكاننا الكف عن الدراسة مع ملازمة المكان، أي التسريح الكلي من دون ترك المدرسة في الوقت عينه.

فحتى لو تمّ استخدام المصطلحات أحدها مكان الآخر، تبقى مصطلحات «الكف عن الدراسة» و«الغياب المفرط» و«الرسوب المدرسي» غير مترادفة. فبينما يمكن لهذه الوقائع أن تتداخل فعلاً، يبقى ترادفها ليس نمطياً: بعض التلاميذ «يكفون عن الدراسة» ولم يرسبوا، وآخرون هم في غياب مفرط ولم يتركوا نهائياً.

إنّ عمليات التسرّب المدرسي معقّدة. ولا يمكن فهمها إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار، وبشكل مرتبط لا منفصل، ما يحصل للتلميذ في المدرسة (في أثناء عملية التعليم وفي قرارات المؤسسة التي قد توجّهه، تفصله... إلخ) وما يحدث في العائلة (أي في أي ظروف يتابع دراسته)، وانخراطه في بيئته القريبة (مجموعة أقرانه الذين يتواجدون في المدرسة أو، بخلاف ذلك، ينشقون عنها). فعلى سبيل المثال، يمكن لتلميذ لم يتوصل إلى إيجاد مكان في المدرسة أن يتركها كما يمكنه أن يجد مكاناً

مناسباً بفضل عائلته وأقرانه. تبيّن الأبحاث أنه من الأمر المبالغ في تبسيطه، أي من الخطأ ربط التسرّب المدرسي بجنوح الأحداث بشكل تلقائي.

7. الفروض المدرسيّة

بينما تُعتبر الفروض المدرسية من الأمور الاعتيادية البسيطة، تشكّل موضوعاً مثيراً للنقاش. يشجّبها المدرسون ويضعون فضائلها المعرفية والديمقراطية موضع شك، وهي ترهب العائلات بكونها تضعها يومياً تحت التجربة، أمّا التلاميذ فغالباً ما يتعاملون معها كحد أدنى باعتبارها امتداد منزلي للقيود المدرسية. وهي مازالت تُمارَس على نطاق واسع رغم توصيات المؤسسات التي تحاول الحد منها.

وكونها صلة وصل بين عالم مدرسي مُغلق على ذاته تاريخياً وبين بيئات عائلية متباعدة، يجعلها تبدو عديمة الفائدة ولا يُستغنى عنها في الوقت نفسه. فيتمسّك بها عدد متزايد من الجهات الفاعلة (أهل وجماعات إقليمية وجمعيات وشركات خاصة)[10]، مدفوعةً بالاستعانة الخارجية المتنامية لعمل التلاميذ، كفرصة لضبط عملية تمدرس لا تزال تزداد أهمية في المجتمع.

بعيداً عن مرأى المدرسين ومساعدتهم، تثير هذه الأعمال، التي تتطلّب إمكانيات استقلالية بالدرجة ذاتها التي تساهم في بنائها، إشكالات لكثير من التلاميذ. وأهم هذه الأخيرة هو الالتباس بين

---

(10) Dominique Glasman, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* (LLS: Université de Savoie, 2005).

الهدف قريب المدى لهذه الفروض وهو الاحتكام للمؤسسة المدرسية، والهدف بعيد المدى وهو اكتساب المعارف والكفاءات (4) المنقولة على وظائف فكريّة مختلفة[11].

8. الفروع المدرسية

منذ العام 1930 انطلق اسم «فروع» على مواد التعليم المختلفة، العلوم واللغات الحيّة التي تنافس بذلك الإنسانيات أي «المادة» الوحيدة في المنهج القديم (5). ويرى الباحثون أنها مفعول التطوّر الاجتماعي[12] أي صيغة مبسّطة للمعارف العلمية[13] أو أيضاً منتجات مدرسية[14] يرى فيها التلاميذ والقدامى منهم بنى تاريخية لمعطيات غير قابلة للشك.

ويمكن لموضوع قيد الدرس أن يصبح فرعاً إذا شُرّع اجتماعياً (ذو قيمة تربوية) وأُسّس رسمياً (برامج وتوزيع الساعات) وخضع للتقييم (علامات وامتحانات). ويستمر الفرع إذا كانت أشكاله (تمارين) ومضمونه (تطبيقه المدرسي) قابلة للتكرار بسهولة أمام مجموعات. تولد الفروع وتموت (تحلّ التكنولوجيا مكان الأعمال المكتوبة)، وتتطوّر (يتم تعليم اللغة الفرنسية بشكل مستقل عن اللغتين اللاتينية واليونانية)، وتواجه «المعرفة العلمية» (فنجد الكيمياء الحيوية وليس الفيزياء والكيمياء). وتحدد «الاختصاصات» المدرسية أطراً (الرياضيات/ الفيزياء) وازدواجات غير متوقّع ظهورها (تاريخ- جغرافيا).

---

(11) Patrick Rayou, dir, *Faire des devoirs* (Rennes: PUR, 2009).

(12) Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France* (Paris: PUF, 1938; 1990).

(13) Yves Chevallard, *La transposition didactique* (Grenoble: La Pensée sauvage, 1991).

(14) André Chervel, *La culture scolaire* (Paris: Belin, 1998).

وتنقل «الفروع» صوراً عن المعارف والثقافات، إذ إنها، وبحسب البلد، تكون صالحة أو غير صالحة للتعليم كالفلسفة، والأخلاق، والدين، والفنون، والصحة، والبيئة والتواصل.

9. الكتابة والمشافهة

أدّى التناقض بين الكتابة والمشافهة إلى نشوء أعظم انقسام[15] ميّز بين المجتمعات «التاريخية» و«ما قبل التاريخ»، والمجتمعات «المتحضرة» و«الهمجية». وقد أظهر علماء السلالات البشرية، إن في تلك الأخيرة، تغلب الرواية الأسطورية على التحليل المنطقي والتلقين على التعليم الرسمي كما تتفوّق مهارات النظري العملي والسمعي الكلامي على المنهج العلمي. فكان من شأن المشافهة أن تحث على التفكير البدائي ما قبل المنطقي عندما أصبح الفكر الغربي ناقلاً للتطور. وقد تلاشى هذا الاعتقاد في القرن العشرين بعد الحروب وبعد انتهاء الاستعمار[16].

وإن كانت الكتابة تغير النظام القانوني (اتفاق مكتوب مقابل اتفاق شفهي) وتحدد سلطة رجال الدين، فانها في الواقع لا تقضي على التقاليد الشفهية والتوارثات العملية للثقافات الشعبية. فان التناقض بين الشعبي والعلمي، الذي يختصر الثقافة المكتوبة إلى حوارات نظرية، ينسى أن المتعلّمين يتكلّمون أيضاً.

وقد لحظ علم النفس، بالمقابل، كيف يقوم طفل، في طور تعلم الكلام، بتحويل لفظٍ مدعومٍ أو غير مدعومٍ بالكتابة[17]، إلى خطابٍ داخلي، في الفكر.

---

(15) Jack Goody, *La raison graphique* (Paris: Minuit, 1977; 1979).

(16) Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage* (Paris: Plon, 1962).

(17) Lev Vygotski, *Pensée et langage* (Paris: Editions sociales, 1934; 1985).

وتوصّل علم الاجتماع، في نهاية المطاف، لرؤية الجانب الخفي للثقافة المدرسية والتي يتمتّع بها إلى حد كبير نخبة المجتمع. وقد أظهر، على وجه الخصوص، العنف الرمزي للتصنيفات العلمية[18](3): أن وسيلة اختيار عقلانية موضوعية قادرة أن تلعب دوراً غير حيادي في اختيار تلقيني.

إن التناقض بين المشافهة والكتابة يفتح باب التساؤل حول الفروقات وطرق التناقل بين الحرف والصوت بالإضافة إلى تعايشهما غير المستقر حيث تؤدي الوسائط الرقمية إلى نشوء تفاعلات جديدة.

10. التربية البيئية

في تقاطع بين «التعلم من أجل...» والمواد التعليمية النظامية (علم الأحياء وعلوم الحياة والأرض)، تأتي التربية البيئية لتطال على حد سواء معرّف، أهداف أخلاقية (التنمية المستدامة)، وسلوكيات اجتماعية واستراتيجيات تربوية (الإصدارات والأبحاث...)، في مقاربة نظامية. وتسعى التربية البيئية إلى صياغة مقاربة وضعية عبر تسليط الضوء على سلوكيات متكيّفة انطلاقاً من تحليلات خبراء مع نقد اجتماعي يدعو لتعليم عادات جديدة للاستهلاك. كما تمّ إدراج التربية البيئية في العام 2004 في المناهج المدرسية بدءاً من مرحلة الحضانة حتى المرحلة الثانوية تحت عنوان «التربية البيئية للتنمية المستدامة» (EEDD). وإذا كان النص الرسمي يحدد بأن هذه الأخيرة يجب أن تكون «مُرسخة في جميع الفروع التعليمية» (4) فإنها بشكل عام مستخدمة من قبل مدرّسي علوم الحياة والأرض ومدرّسي التاريخ والجغرافيا.

---

(18) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La distinction* (Paris: Minuit, 1979).

ساهمت عدة شبكات مؤسساتية وناشطة[19]، تجمع أعضاء فاعلين وناشطين ومدرسين ووكلاء عن أقضية ومحافظات محلية، في تطوير مهمات ملموسة بالتعاون مع خدمات الدولة، وأحياناً مع وقفة نقدية حول تطور السياسات العامة، كـ «الاستراتيجية الوطنية للتنمية المستدامة» المنبثقة عن انعقاد قمم جوهانسبرغ وريو. في الواقع، تطالب النصوص الرسمية، ومنذ عام 2007، بإطلاق شكل آخر لمفهوم التربية للتنمية المستدامة (EDD) وبالتالي يختفي مصطلح البيئة منها. وتندرج التربية من أجل التنمية المستدامة ضمن إطار القاعدة المشتركة للمعارف والكفايات (24). وقد عمدت عدّة حملات توعية، وُزّعَت خلالها ملصقات المصوّر يان آرثوس برتراند (Yann Arthus-Bertrand)، إلى توعية المدارس حول هذا المفهوم.

وقد تم الإعلان عن منهج كلي للمؤسسات (مسلك E3D، «مسلك التنمية المستدامة»). ويُعدّ هذا المسلك، في الخطابات الرسمية، من مكوّنات تعلّم المسؤولية (التربية الصحية، الأمنية، الدفاعية...).

11. التربية الصحية

تساهم التربية بطبيعتها في تحسين الوضع الصحي من خلال تطوير المعارف والكفاءات (4) والتي تسمح للأفراد ببناء علاقاتهم مع محيطهم ومع ذاتهم.

في القرن التاسع عشر، سعى التيار الصحي إلى تحسين ظروف الحياة وتحجيم الانحرافات الاجتماعية. كما وقام بتغذية ممارسات تعليمية ومعايير النظم المدرسية. وفي النصف الثاني من القرن العشرين، ظهر مفهوم جديد في السياسات العامة من أجل تعزيز مفهوم الصحة

---

(19) انظر مثلاً: http://reseauecoleetnature.org.

واحترام حرية الأشخاص في سياقات مختلفة (الوقاية من مرض الإيدز ومن الأمراض المتناقلة جنسياً وتعاطي المخدرات والإدمان وحوادث السير...) ولكن الروابط بين مسؤوليات القطاع العام ومسؤوليات القطاع الخاص تبقى مثيرة للجدل. ويكمن الرهان اليوم في كيفية توعية المدارس، بحكم مهمتها الأساسية، حول تحسين الصحة أكثر منه نقل مشاكل صحية إلى المدرسة. وتفصّل عدة نشرات وزارية[20] الأولويات والخطوات الواجب وضعها قيد التنفيذ والمتعلّقة بالمعارف والقدرات والسلوكيات التي يجب العمل عليها ضمن إطار المدرسة.

وتشكل التربية الصحية اليوم جزءاً من «التعليم من أجل ...» (البيئية 10، المدنية 11...) والمُدرجة إلى جانب المواد التعليمية النظامية منذ نهاية القرن العشرين. هذه الإرادة السياسية لجعل المدرسة وسيلة تعليمية لـ «الممارسات الحسنة» الاجتماعية قد تنسى في بعض الأحيان أنها تُولج نفسها في العلاقات الاجتماعية المتوترة. في المقابل، تبقى فعالية المشاريع المنفّذة ضمن المؤسسات (معارض، مؤتمرات، زيارات...) قيد التنظيم.

12. التربية المدنية

إن إعداد المواطن هو في صميم مشروع المدرسة الإلزامية في الدول الديمقراطية. وبما أنه من المُفترض أن يؤخذ على عاتق جميع العاملين، فهو يشكل بذلك فرعاً مدرسياً (8). ففي فرنسا، أُدخلت هذه المادة إلى التعليم الابتدائي في أواخر القرن التاسع عشر. وكان من المفترض الانتظار إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية ليتم إدراجها في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي. أما في المرحلة الثانية من التعليم

(20) http://crdp.ac-dijon.fr/Sante-des-eleves-ressources-en.html.

الثانوي، فإن التربية المدنية والقانونية والاجتماعية لم تُدرَج إلاّ منذ اثني عشر عاماً.

يرتكز هذا الإعداد - بعد البحث- على مبدأ المواطنية. وتشكل هذه الأخيرة، بالنسبة للبعض، مفهوماً قانونياً وسياسياً يعرّف الحقوق والواجبات بحسب انتماء الفرد لجماعة سياسية معينة. أما الآخرون، فينسبون المواطنية لكل فردٍ يعيش في مجتمع. فتُمنح الأولوية إذاً لـ «العيش المشترك».

ويجب أن تجمع هذه التربية بين تعلّم (2) المعارف المتعلقة بالنظام السياسي والقوانين ولكن أيضاً الحياة الاقتصادية والاجتماعية والممارسات المدرسية الهادفة إلى تعزيز المشاركة وأخذ المبادرة، والنقاش. هاتان المقاربتان الأخيرتان تُكمل إحداهما الأخرى. مع ذلك، تم تسليط الضوء على خطرين. الخطر الأول هو جعل تعلّم المعارف تعلماً رسمياً جداً في المؤسسات. أما الخطر الثاني يتمثل بعدم وضع فترات حيث تكون الممارسات مدروسة والمعارف محدّدة وخاضعة للدرس. في النهاية، مهما كانت الخيارات، تبقى في صميم إعداد المواطن، مسألة السلطة وعلاقتها بتعلّم الحقوق والواجبات.

13. التعليم عن بُعد

تجسدت فكرة التعليم عن بعد منذ زمن بعيد تحت أسماء أخرى (مثل التعليم بالمراسلة) وخاصة فيما يتعلّق بالنهوض الاجتماعي. إن تطور تقنيات الاتصال الجديدة والتحولات الاجتماعية قد أحدث تطوراً ملحوظاً في هذا التعليم يتلخص بمعنى المفهوم المُنتَشر «إعداد، مفتوح وعن بعد». ونعني بذلك نطاقاً واسعاً من طرق الإعداد، تُسمّى أحياناً هجينة، بدءاً من الصفوف التي تستوجب الحضور وتُستكمَل بوضع مراجع متعدّدة الوسائط على شبكة الإنترنت، وصولاً إلى الأعمال

المقدّمة بشكل أساسي عن بُعد ولكن غالباً ما تتضمّن اجتماعات محدّدة للمتعلمين.

هذه الطرق تتطوّر، بصورة خاصة، في التعليم العالي، باتجاه جمهور لديه نشاط مهني ويتعلّم بدوام جزئي، وفي التدريب المستمر أيضاً. وتهدف أعمال مماثلة التعليم المدرسي بغية تغطية نقص في المدرسين، أو التعليم المكمّل للمدرسة كما هو الحال في الدعم المدرسي.

كلها تعتمد على تطبيق أساليب تقنية مختلفة متصلة بشبكة الإنترنت وموضوعة في خدمة التطلعات التربوية (94-98) التي تحدد مسار استخداماتها. في هذه الحالة، ينفصل مضمون مواضيع التدريس وتصميمها عن انتشارها الذي قد يتمّ من دون التدخل المباشر للمدرسين (باعتبار أن الوصيين هم مسؤولون عن مرافقة المتعلمين وخلق أشكال الروابط الاجتماعية فيما بينهم). فتُطرَح إذاً مشاكل غير مسبوقة حول توحيد وإعادة استخدام المصادر الرقمية «المصنعة مسبقاً» المتداولة في السوق، مع رهانات حادة مرتبطة بدور المدرسين.

14. تقييم التعلّم

تقضي عملية التقييم بإعطاء قيمة لشيء معين (فعل، إنتاج، شخص... إلخ). فنحن إذاً بصدد حكم معياري لا وقائعي؛ فبينما هذا الأخير يعبر عن الحقيقة كما هي ويتميز بجوهره عن الحكم التقييمي الذي يرى الشيء من وجهة نظر معيار تم تجاوزه[21]. وكون هذا المعيار معياراً اجتماعياً أساسياً، فمن الضروري ربط إعطاء القيمة بالسياق الاجتماعي بل المؤسّساتي حيث تتحقق هذه القيمة. يقوم تقييم التعلّم

(21) Charles Hadji, *L'évaluation, Règles du jeu* (Paris: ESF,1989).

(2) إذاً على تبيان «القيمة» ضمن سياق اجتماعي ومؤسّساتي محدد، ألا وهي المدرسة في أغلب الأحيان. ولا يقضي تقييم التعلّم بمجرّد تسجيل أداء الطلاب، بل هو عملية معقدة تدمج عوامل عدة: الخصائص الاجتماعية للطلاب، ومعايير المجتمع، وسياق الصف[22].

ونميّز عادةً بين ثلاث فئات كبيرة لتقييم التعلّم والتي تتسم بوظائف مختلفة في عملية الإعداد. التقييم التشخيصي (التقييم التكهني) الذي يتم قبل الإعداد من أجل تصحيح الوسائل وتوجيه الفرد نحو «فرع» مناسب. والتقييم التلخيصي الذي يتم بهدف تحديد خلاصة للكفاءات (4) المكتسبة خلال فترة الإعداد أو عند نهايتها: ويكون عادةً عبارة عن امتحانات وعلامات وتقديرات. والتقييم التكويني الذي يتمّ خلال الإعداد بهدف إرشاد المتعلّم لتسهيل تقدمه.

15. الشكل المدرسي

استناداً للمنظور الاجتماعي التاريخي المُتبنّى من قبل غاي فانسانت (Guy Vincent)، فإن مفهوم الشكل المدرسي يعني طريقة التكيف الاجتماعي المدرسي الذي ظهر خلال القرن السابع عشر في عدة شبكات للمدارس التجمّعية الدينية. إن طريقة التكيّف هذه تتميز بالعلاقة التربوية التي تُؤسسها بين «أستاذ» و«تلميذ»[23] حيث إن إحدى أهم ميزاتها أن تكون في صميم الثقافة المكتوبة (9). في الواقع، بينما كنا نتعلم بطريقة غير رسمية من خلال مراقبتنا لأشياء أو من خلال مشاركتنا في النشاطات العائلية، فإن التعلّم (2) الذي نحققه ضمن هذه الطريقة

(22) Pascal Bressoux et Pascal Pansu, *Quand les enseignants jugent leurs élèves* (Paris: PUF, 2003).

(23) Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire,» dans: Guy Vincent, dir., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994), pp. 11-48.

الجديدة من التكيف الاجتماعي مدوّن بدقة عبر قواعد خطية. ويكون «منظّماً» بطريقة موضوعية ليس محتوى التعليم فحسب بل أيضاً طريقة تعليم هذا المحتوى (شكل تفاعلي بين مدرّس وطلاب، إشغال المكان والوقت المدرسي...) (55، 59، 89، 94).

إن فهم أكثر ما يعترض «مدرستنا» سمح بالتشكيك بالخصائص المشتركة للممارسات المدرسية، بعيداً عن تغيّرها بحسب الزمان والمكان. تُعتبر وجهة النظر هذه نافعة بشكل خاص عندما نبحث مثلاً لتحليل ما يسبّب عدم المساواة الاجتماعية (76، 32) في مواجهة المدرسة، لأن هذه الأخيرة مرتبطة بالفروقات التي قد توجد بين إحدى الأشكال العائلية للتكيف الاجتماعي والصورة المدرسية.

16. الأميّة

في الثمانينات من القرن الماضي، حلّ مصطلح «الأمية»[24] مكان «الأمية الوظيفية»، والتي تعني عدم القدرة على فهم نص بسيط متعلق بالحياة اليومية (UNESCO 1960). إن محو الأميّة/ الأميّة[25] هما مصطلحان تمت ترجمتهما عن الإنجليزية (Literacy/ Illiteracy)، ونطلق لقب الأمي لا على الفرد الراشد الذي يجهل «القراءة الكتابة والعدّ» بسبب غياب المدرسة، بل على الفرد الذي لم يكتسب المعارف الأساسية لفترة زمنية معيّنة: القراءة الجهرية - الإملائية والحساب في العام 1880، القراءة الصامتة والتعبير الكتابي والرياضيات في العام 1970 (ولكن الصلوات، التراتيل، والتعليم الديني في العام 1700).

---

(24) Véronique Espérandieu et al., *Des illettrés en France* (Paris: La Documentation française, 1984).

(25) *La littératie à l'heure de l'information,* Statistics Canada, OCDE, 2000.

عندما تقوم الوظائف غير المتطلّبة للمؤهلات باستثناء الأفراد الذين لا يجيدون القراءة (التعليمات والأنظمة) أو الكتابة (تعبئة البطاقات)، عندها تتغير التعريفات وطرق التعداد[26]: نتتقل من مليون أمي في عام 1980، إلى 5 ملايين أمي في عام 1998، وصولاً إلى 3.1 مليون أمي في عام 2009. قامت بعض الأبحاث[27] بإبطال المقارنات التبسيطية بين الأمية والبطالة (67٪ من الأميين في سن العمل لديهم عمل)، مناطق حضرية حساسة (10٪ في المناطق الحضرية الحساسة، و50٪ في الأرياف)، فقر وعدم أمان (7 ملايين من الفقراء في عام 2009)، انخفاض المستوى (أقل من 5٪ من الأميين في سن 17 سنة، و14٪ من الأميين لمن يفوق عمرهم 55 سنة). وبهذه الطريقة يساهم التعليم طويل الأمد بتخفيض معدل الأمية، ولكنه يحول الصعوبات المبكرة إلى فشل (15٪ لمن هم في سن 10-11 سنة) (68).

17. الفروقات التعلّمية

رغم الانفتاح التدريجي للمدرسة (44) ومن ثم الثانوية وصولاً إلى الجامعة لطلاب الفئات الشعبية (30)، تخلق المدرسة بشكل واسع لا بل خطِر الفروقات الاجتماعية (76). أما الفكرة التي من خلالها تدخل الأكثرية الكبرى لفئة عمرية في تدريس طويل الأمد يكون كافياً لإنشاء حراك اجتماعي لكل جيل، قد خفتت (32، 79). وهي أهملت كثيراً طبيعة التعلّم المدرسي نفسه (2) المرتبط بمعارف تأسست تاريخياً ووُضعت قيد التطبيق لطلاب آخرين.

في الواقع، يتطلب التعلّم في المدرسة مواقف محدّدة يتحضّر من

---

(26) Bernard Lahire, *L'invention de l'illetrisme* (Paris: La Découverte, 1999).

(27) http://www.anlci.gouv.fr/ : *Les chiffres de l'illettrisme*, 2010.

خلالها، وبطريقة متفاوتة، مختلف أنواع التكيف الاجتماعي العائلي (3). إن الفروقات في التعلّم مرتبطة، بالنسبة لفئة كبيرة، بطريقة تحضير الأولاد لكي يصبحوا طلاب. وتُظهر أعمال عدة، من الآن فصاعداً، وبعيداً عن وضعها المتأخر في المناهج المدرسية، إن الفروقات موجودة منذ المرحلة الابتدائية (48) وهي ترسم مسارات مدرسية يصعب الرجوع عنها أكثر فأكثر.

لا تكتفي المدرسة بتسجيل آثار هذه الفروقات الاجتماعية. حيث أظهرت عدة أبحاث أن المدرسة تساهم كثيرا في إنجاح نصف عدد طلابها، لكنها بالكاد تمضي قدماً مع الآخرين. فيمكنها في الواقع عدم الأخذ بما تفرضه من تعديلات فكرية وتحديد هوية للطلاب البعيدين عن أنماطها التعليمية. في المقابل وفي بعض الأحيان، يقوم المدرسون الأكثر استعداداً من جهتهم بمراعاة هؤلاء الطلاب من خلال حجب المتطلبات المنهجية الحقيقية (5) عبر اقتراح القيام بأعمال حيث التقارب الظاهر لتجاربهم اليومية لا يساعدهم على اكتساب سلوكيات الدراسة.

18. الذكاء

وبالرغم من عدم إجماع الباحثين على تعريف موحد للذكاء، فإننا نقصد من خلال هذا المصطلح، وبشكل عام، ملكية من الجهاز الإدراكي الذي يسمح بالتكيف بنجاح مع البيئة واكتساب الخبرات. فالذكاء ليس مهارة بقدر ما هو حاصلة مجموعة من العمليات لمعالجة المعلومات، تؤدي بالتنسيق فيما بينها إلى بلوغ الهدف المحدد بنجاح. إن التكيف الناجح يفرض تحديد القيود التي تفرضها البيئة وإظهار الإبداعات عبر تنظيم الموارد التي نمتلكها بطريقة مبتكرة، بالإضافة إلى وضع المعارف المخزنة في الذاكرة الطويلة الأمد قيد التطبيق. فاستناداً للعالم النفسي الأميركي روبرت ستيرنبرغ (Robert Sternberg)، نستطيع تناول الذكاء من وجوه ثلاثة: تحليلي وإبداعي وعملي.

فقد تمّت دراسة الذكاء من زوايا ثلاث مختلفة يمكن تطبيقها على الفرد الواحد: قياسه وعمله وتطوره. في يومنا الحالي، غالباً ما يرجع البحث التربوي إلى المقاربتين الأخيرتين لتناول الذكاء. وقد طرأت بعض التغيرات البسيطة على اختبارات الذكاء (IQ) والتي مازالت تشكل تعديلات متعاقبة لمقاييس وضعت من قبل دافيس واكسلرDavis) (Wechsler. بالمقابل، تم مؤخراً طرح مقاييس جديدة قادرة على إعطاء نتيجة أفضل من نتيجة اختبار معدل الذكاء (IQ). إن تعميم هذا المقياس الجديد قد يشكل تغيراً ملحوظاً آخذين بعين الاعتبار الانبهار الذي بلغه اختبار معدل الذكاء (IQ) من قبل عامة الناس، ولاسيما أن هذه الطريقة أصبحت مُعتَمدة لاكتشاف الأطفال ذوي القدرات العالية.

19. اللّعب والتعلّم

أتاحت الحركة الرومانسية، منذ القرن التاسع عشر وبطريقة متكررة، الربط بين اللّعب والتعلّم، فاتخذ اللّعب قيمة تعليمية. فمن اللعب التعليمي إلى اللّعب الجدّي، أصبح هذا الأخير كوسيلة للتعلّم (2)، مع الإبقاء على الالتباس الأساسي بين رؤيتين تعتبر إحداهما أن اللّعب تعليمي في جوهره والأخرى تدعو لتحويل الألعاب لتصبح أكثر جدية وأكثر تعليمية. فاللّعب اذاً هو عبارة عن خليط ما بين الترفيه والتعليم.

لا يمكن، على هذا الوجه من العمومية، تقديم أي دليل حول القيمة التعليمية للعب. فهذه القيمة قائمة غالباً على افتراض ما يمكن إثباته مع أفكار مختلفة، من دون التمييز بينها: التحفيز على التعلّم (وهو مستنبط من الحيلة التعليميّة التقليديّة) مصحوب، كأي نشاط آخر، بما يسمى التعلّم غير الرسميّ؛ كما أنه يرتكز على مبادرة الطفل ونشاطه باعتباره محفّزاً ولكونه أحد تقنيات التعليم الفعّالة (21).

ومن هنا يمكننا أن نبحث بين مميزات اللعب عن نقاط توضح قيمته التعليمية، نحو: الأنشطة من الدرجة الثانية وتأثير البعد الانعكاسي على الواقع وأهمية القدرة على اتخاذ القرار والرّيبة التي عليه أن يتعوّد على وجودها[28]. لكن اللعب وقبل كل شيء هو نشاط طائش، بغض النظر عن تبعات أفعاله، ولهذا هو دائماً ما يكون عرضة للاضمحلال تحت ثقل الجدية. وبغض النظر عن الاعتراف بإمكانية التعلّم عرضياً في أوقات الفراغ إلا أن كلّ لعب تقولب تربويّاً يمكن أن يدمّر مفهوم اللهو تحت عنوان جديّة التّعليم.

20. التحفيز

التحفيز هو مجموعة عوامل داخلية تدفع الفرد للاندماج بنشاط من نوع معيّن والمثابرة عليه. ومن بين هذه العوامل نميّز القيمة المرتبطة بالنشاط كالمتعة (التحفيز الذاتي) أو التداعيات المنتظرة منه (التحفيز الخارجيّ)، والإحساس بالقدرة على إنهاء العمل بنجاح.

إنّ مفهوم التحفيز يأخذ بعين الاعتبار القيام بالعمل والاستمرار فيه، على حدّ سواء. ولتمييز هذين الجانبين من المهم جدّاً التحدّث عن التحفيز الأساسي وعن «تنظيم التحفيز»؛ فالتحفيز الأساسي كفيل بتشجيع الفرد على التحرّك. وعند الانتهاء من المرحلة الأولى يمكن للتحفيز أن ينهار تحت ضغط الأنشطة المتنافسة أو ظهور صعوبات غير متوقعة. لذا، يجب إيجاد موارد للمحافظة على هذا التحفيز.

وللتحفيز نوعان مهمّان يجب عدم إغفالهما، وهما الإقدام والتفادي. ففي النوع الأول يكون العمل محفّزاً للاقتراب من الهدف المرجو، كأن يقرّر طالب ما الذهاب إلى «إنجلترا» للعمل في خلال

(28) Gilles Brougère, *Jouer*: *Apprendre* (Paris: Economica, 2005).

عطلته الصيفية من أجل تحسين لغته الإنجليزية. أمّا النّوع الثاني، أي التفادي، فهو على العكس تماماً، ويعني الابتعاد عن هدف محكوم عليه سلباً وتفاديه، فعلى سبيل المثال، يبتعد طالب في صف الأول الثانوي عن العمل على مادة الرياضيات لأنّه لا يريد أن يتمّ تصنيفه في صف الثاني الثانوي العلمي (39) كما يتمنى أبواه. يبرهن هذا التناقض الإقدام/ التفادي أن عدم الفعل يُعدّ أيضاً سلوكاً محفزاً بحدّ ذاته.

21. التعليم النشط

يتألف التعليم النشط من مجموعة تقنيات وأساليب تهدف إلى وضع الطلاب قيد التعلّم (2) تحت مجهر الأنشطة الفعّالة والملحوظة حيث يقدّرون أهميتها من خلال العمل الفردي أو الجماعي للوصول إلى الهدف. ويُعدّ الاحتكاك بدراسة شيء ما في صميم هذا النوع من التربية التي تُبنى على أبحاث وتجارب أُجريت لإيجاد حلّ لمشكلة ما (94، 98).

في الحقيقة، إن وجود التعليم النشط يتطلّب وجود التعليم السلبي حيث تظهر النتائج عدم نشاط الطلاب في مواجهة التعلّم. ولكن، وبعيداً عن الأهداف القصيرة المدى، فإنّ من الصعب تقييم مستوى نشاط كل طالب أو تهاونه وفقاً للعمل المراد تنفيذه. ولهذا السبب يبقى التعليم النشط، قبل كل شيء، لدى المدرسين مجرّد سلوك يتدخلون من خلاله بغية المساعدة المنهجية، وهو يرافق الطلاب في مسلكهم التعليميّ لبناء معلوماتهم[29].

أن الحديث عن أساليب التعليم النشط يبقى بعيداً عن الحركة

---

(29) Roger Cousinet, *Pédagogie de l'apprentissage* (Paris, PUF, 1959).

التربوية الجديدة التي ظهرت وتمأسست إبان الحرب العالمية الأولى. فالحالة المهنية المتناوَلة سابقاً، أصبحت موجودةً في أماكن شبه مدرسية وما بعد المدرسة، لكنها، وإن سعت إلى انتشار أساليب التعليم النشط، تجعل من الصعب التعرّف عليها كما هي.

22. التربية الجامعية

يمكن تقسيم التعليم الجامعي إلى ثلاث مراحل: التحضير والإنتاج والتقييم (14). ويهدف التحضير إلى بناء مجموعة أنشطة تعليمية (المنهج وأهداف الإعداد، محتويات المواد التعليمية، وسائل التعليم... إلخ)، ستُنفّذ في مرحلة الإنتاج. ونعني بهذه الأخيرة تنشيط وإدارة التفاعلات المحتملة بين الطلاب والمدرسين من خلال استخدام أساليب التواصل الملائمة، وهي ترافق الطلاب في جميع مراحل تعلّمهم (2). أمّا التقييم، وإن يُطبّق في خلال مرحلة الإعداد، فهو يتمّ في نهاية مرحلة التعليم ويهدف إلى تقدير ما اكتسبه الطالب.

إنّ النموذج التعليمي التقليديّ المستوحى من فلسفة فون هومبولدت (Von Humboldt) يهدف إلى نقل المعلومات المتخصّصة المستنبطة عبر البحث بواسطة محاضرات إلقائية تكون المرجع للأعمال الموجّهة أو العمليّة. ومع تكتّل التعليم العالي وتعدد اختصاصاته، ظهرت أدوات وأساليب[30] جديدة (دعم إلكتروني، وبرامج مشتركة) ترمي إلى أهداف يجب تحقيقها وإلى تنفيذ مشاريع أو إلى تطوير مهارات[31] (4، 98).

(30) Annie Bireaud, *Les méthods pédagogiques des l'enseignement supérieur* (Paris: Les Editions d'organisation, 1990).

(31) Nicole Rege Collet et Marc Romainville, dir., *La pratique enseignante en mutation à l'université* (Bruxelles: De Boeck, 2006).

.23 الإسناد المعرفي

يمكن تعريف الإسناد المعرفي «بالعلاقة الحسيّة بين الفرد وعمليات المعرفة وإنتاجيتها»[32]. وهو يهدف إلى وضع الأفراد ضمن علاقة مع الحالات المتعددة للمعرفة، الأكثر موضوعية، كما تظهر فبي برامج («الإنتاج المعرفيّ»)، وفي تدابير يختارها الأفراد («عمليات المعرفة») (86، 92).

وغالباً، تُفهم هذه العلاقة اجتماعياً على أنها الأساس الذي يبني عليه الطلاب أو المدرّسون مفهوم المعرفة الذي يدرّس في المدرسة (89، 94). والتنوّع في الإسناد المعرفيّ في المدرسة يساعد في الفهم الجيّد لأسباب كلّ من الرسوب والفروقات المدرسيّة (17، 68). كما يمكن أن تُدرس هذه العلاقة سريريّاً (87) لتحديد عمليات بناء مختلف العلاقات المعرفيّة منذ السنوات الأولى للحياة الاجتماعية.

وإذا بقي هذان النوعان من مقاربة الإسناد المعرفيّ، وفقاً للتحليل النفسيّ أو الاجتماعي، مستقلّين، فهما يحفّزان الإرادة المشتركة لدراسة المعنى الذي يعطيه الفرد لخبراته مع الأخذ بعين الاعتبار تعقيدات العلاقات الاجتماعية التي تعدّ أساس تلك الخبرات، وهذا ما يعطيهما طابع الأصالة لأنّهما يتميّزان عن غيرهما من المقاربات التي تهدف إمّا إلى إبعاد الفرد عن محيطه الاجتماعيّ الذي يعيش فيه أو، على العكس، جعله ينسى أن الهوية الاجتماعية لا يمكن أن تُحدّد إلا من خلال تصرّفات الفرد.

---

(32) Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleus* (Paris: A. Colin, 1992), p. 29.

24. الركيزة المشتركة

حدّدت «الركيزة المشتركة للمعارف والمهارات»، التي تأسست بموجب قانون عام 2005- 2006، أهداف التعلّم (2) (عوضاً عن المناهج التي تهتم بوضع أهداف التعليم) حتى نهاية حلقة الدراسية الإلزامية (بدلاً من الأهداف المختلفة في الحلقة الأولى وفي المستوى الثانوي) واعتبارها كفاءات (4) (بدلاً من معارف). وعلاوة على ذلك، أتت الرّؤية الأوروبيّة للمهارات لتجيب على أسئلة مطروحة منذ العام 1975 (ابتكار «ثانوية موحّدة» (44)، من دون مراجعة المناهج (5)). وهنا نتكلّم عن سبع «مهارات» (ليتبلور التعليم التقليديّ ويصبح في إطار أكثر تطوّراً: تدريب الطلاب على الاستقلال الذاتيّ وعلى المبادرة) تُعرّف من خلال مدج المعارف والسلوكيات والقدرات، مفصّلة وموزّعة على «مجالات» و«عناصر».

تطرح الركيزة المشتركة إشكاليات عدّة في التطبيق: أوّلاً يجب دمجها بالمراجع التعليمية القديمة (البرامج و«التعليم من أجل» (10، 11)) والطرق التقليدية في اختبارات الصفوف المتوسطة والثانوية. وقد طُرحت الكثير من الأسئلة عن كيفية تقييمها من خلال ما هو مصرّح به على أنه ممنوع من «مكافأة» المهارات فيما بينها. والفصل بين داعميها (مشروع «مدرسة الركيزة»، حيث يتمّ دمج المرحلتين الابتدائية والثانوية في مدرسة واحدة) ومنافسيها لا يؤثّر بشكل كبير على الخطوط السياسية التقليدية العريضة بين المعارضة التي تعطي أهميّة للتعليم الثانوي التقليدي منطلقة من المعرفة الممنهجة وبين تلك التي تعتبر أن محاربة الفشل الدراسيّ يكون بتحديث المنهج.

الفصل الثاني
قيَم وسياسات

1. السّلطة

يتمّ تنفيذ السلطة من دون استخدام القوة بينما تعمَد الاستبدادية إلى استخدام السلطة القسرية. فهي تُخضِع عبر الإهداء، تُغري، تبتزّ عبر الحب المتبادل وكذلك عبر الخوف من ألم الهجر. وأصبح تنفيذ السلطة اليوم في المؤسسة المدرسية يطرح إشكالية أن امتلاك المعرفة لا يكفي لتشريعها. ويميل البعض نحو رفض استخدام السلطة، المزعومة غير شرعية، وغير تربوية، خوفاً من تحميل الشباب مسؤولية في عمر مبكر؛ فهل نحن نعيش أزمة سلطة وحكم ونقل المعرفة؟ أن المتطلبات الاجتماعية الملّحة لإعطاء إجابات سريعة وحصرية تفرض تحدّيات على المؤسسات التي تأخذ التربية على عاتقها.

يعتمد مفهوم السلطة التربوية على العلوم الإنسانية والاجتماعية، ويقول دانيال مارسللي (Daniel Marcelli) أن العلاقة الاجتماعية بالسلطة تكمن في جوهر الجنس البشريّ ومنشأ الإنسانية والجماعات

بما أنه المبدأ المنظِّم[1]؛ وبهذا تكون العلاقة السلطوية أحد شروط التربية وهي عامل نفسي ومؤسساتيّ يُبنى بالعمل ومن خلاله. وللسلطة التعليمية ثلاثة مفاهيم: مسؤولية قانونية وإجازة شخصية وقدرة وظيفيّة. وتربط هذه العلاقة بين التماثل واللاتماثل بين مدرس وطالب، وتنشأ بسبب الإرادة في فرض السلطة القانونية، من قِبل مَن يمتلكها، وتبحث عن الاعتراف بها من قِبل مَن تُطبّق عليه هذه السلطة. وهي تهدف إلى الرضوخ والإجماع على الرأي[2]. والوقت وحده الكفيل بإعطائها شرعيتها.

2. البطاقة المدرسيّة

تنقسم البطاقة المدرسية إلى شقّين: إدارة العرض (تعريف قدرات الاستقبال وتحديد الخيارات وتوزيع الوسائل بين المؤسسات) وإدارة الطلب (تحديد قطاعات التوظيف وفرز الطلاب في المؤسسات بحسب مكان إقامتهم). تأخذ الحكومة على عاتقها الشّق الأول ولكن تتدخّل المجالس الإقليمية عند إعداد بطاقة التدريب المهنيّ. أمّا الشّق الثاني فيكون إمّا على صعيد المقاطعات بشكل كليّ (تهتم البلديات بتأمين الحضانات والمدارس الابتدائية) أو على أساس مشترك (المجالس العامة تحدّد قطاعات المدارس المتوسطة (44)) أو محصور بالسلطات التربوية فيما يتعلّق الثانويات (66).

تُناقش البطاقة المدرسية بشكل منتظم وذلك لمساعدة الأهالي على

(1) Daniel Marcelli, *L'enfant chef de la famille: L'autorité de l'infantile* (Paris: Albin Michel, 2003).

(2) Bruno Robbes, *L'autorité dans la classe: Douze situations pour apprendre à l'exercer* (Paris: ESF, 2010).

اختيار مدارس لأطفالهم[3] ولتأمين تطوّر السياسات التعليمية[4] (42). ومنذ بداية الثمانينات، اتُّخذت إجراءات مرنة، وقد تمّ إلغاؤها تماماً (للمدارس المتوسطة والثانويات) في العام 2010، أي بعد الانتخابات الرئاسيّة التي تمّت في العام 2007، ولكنّ هذا الإلغاء لم يتمّ. كما يوجد نظام للبطاقة المدرسية مع احتمالات إعفاء للطلاب الذين لديهم معايير أفضلية (للمعوّقين وأصحاب المنح وذوي التحصيل العلمي الخاص... إلخ) ومن أجل طلاب آخرين يرغبون بالانتقال إلى مدارس أخرى ضمن حدود الأماكن المتوفّرة.

3. التعويض

كجزء من العدالة المصحّحة، يأتي التعويض كإجابة واضحة لعدم تكافؤ الفرص الذي تتعرّض له الشرائح الأكثر عرضة في المجتمع (32، 76). وقد دخل في المناهج التربويّة للولايات المتحدّة بحلول العام 1965، على نطاق واسع.

وعند الحديث عن التعويض يجب ألا ننسى الآليات التشريعية والمالية التي تسمح بالتمييز الكمّي بين الموارد التعليمية (28، 90). وتعدّ فرنسا أوّل من عَمِل على مساعدة الطلاب ذوي الصعوبات التعلّمية ودعمهم (2، 17، 43) (قانون «هابي» (Haby)، في العام 1975، (4)). ومنذ العام 1981، انفردت سياسة أفضليّة التعليم بمجموعة مؤسسات تعليمية تتمتع بنظام إحاطة تربويّة مدعّمة. وتبرهن الاختلافات المهمة

(3) Choukri Ben Ayed, *Carte scolaire et marché scolaire* (Paris: Du temps, 2009).

(4) Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin, *La carte scolaire*, 2e éd., coll. Que sais-je? (Paris: PUF, 2010).

في البداية وتحديداً بهدف التخفيف من حدّة الآثار المدرسية للفوارق الاجتماعية، تبرهن على أن وسائل الخدمة العامة للتعليم لم تعد توزّع على أساس نسبة العديد[5].

بالتزامن مع مفهوم «الإعاقة الاجتماعية الثقافية» (68)، فإن الابتكار في ديناميكية التعويض يكمن في تشجيع اتّخاذ إجراءات محدّدة وجديدة يمكن أن تسد حاجة الطلاب في الأحياء الفقيرة. فوراء التمثيل العاجز للشعوب يتركّز الاهتمام على العلاقة بين البيئة التعليميّة والظروف الحقيقية للدراسة والفشل الدراسيّ المتباين اجتماعياً (91).

4. تكاليف التعليم

إنّ المدارس الرسمية الإلزامية في فرنسا مجانيّة، فهذا المبدأ الأساسي له تكلفة. والإنفاق المحلّي على التعليم (DIE)، الذي يموّل مجموع الإنفاق العام على الأنشطة التعليمية كلّها، تضاعف بنسبة 4,6 بين العامين 1980 و2009. ففي العام 2009، يكلّف الطالب مبلغ 7990 يورو كحدّ أدنى، أي أكثر بـ 1,7 مرات عن العام 1980. ونسبةً إلى النّاتج المحلّي الإجمالي (PIB)، تنفق فرنسا أكثر من متوسط إنفاق دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

وفي العام 2009، أصبحت الحكومة، (بكل وزاراتها)، تتحمّل هذه التكاليف بنسبة 59،7 ٪ موزّعة كالتالي: الجماعات الإقليمية بنسبة (24،6٪) والأسر المعيشيّة بنسبة (7،9٪) والمشاريع بنسبة (6،7 ٪) وصناديق الدّعم الأسريّ بنسبة (1،1٪). وهذه النّسب قابلة للتغيّر وفقاً

---

(5) Conseil d'Etat, *Sur le principe d'égalité* (Paris: La Documentation française, 1998).

للمراحل (زاد الإنفاق المحلّي على التعليم بسرعة أكبر من الناتج المحلّي الإجمالي بين العامين 1990 و1995 وقلّ لاحقاً) وتختلف باختلاف المستوى التعليميّ (التعليم الثانوي أكثر كلفة من التعليم الأساسيّ)، والفروع (في العام 2006، يكلّف طالب المدرسة العليا (56) مبلغاً لا يقلّ عن 13880 يورو سنويّاً بينما يكلّف طالب جامعيّ (65) مبلغ 8970 يورو)، أو أيضاً بحس المجتمعات المحليّة (الاستثمارات المهمّة في جزيرة فرنسا (Ile-de-France) أهمّ من تلك التي في بروفانس ألب كوت دازور (PACA)). وتبقى النفقات على الموظفين، تحديداً في التعليم الثانوي، حيث المستوى عالٍ من الإشراف على الطلاب، والمميزات المتباينة للأقاليم هي العوامل الأساسيّة التوضيحيّة.

تطرح هذه التطوّرات التساؤل عن الفعالية (31)، وإنصاف (32) النفقات التعليمية بالإضافة إلى أنها تضع الحكومة في تحدّ لتطوير آلات قياس ملائمة للاستثمار التعليميّ (53). وكان لا بدّ من الانتظار حتى الانتظار إلى نهاية العام 2005 للحصول على أرقام موثوقة لتقدير تكلفة سياسة أفضليّة التعليم.

5. اللامركزية

إنّ اللامركزيّة هي عمليّة انتقال المسؤوليات من السلطة المركزية (الحكومة الوطنية أو الولاية في الأنظمة الفيدرالية) إلى السلطات المحيطة المختصّة. ونميّز ثلاثة أنواع: اللاتمركز ويحدّد بمفهوم إعادة توزيع إداري حيث تبقى السلطة المركزية هي المهيمنة لكنّ تتوزّع المسؤوليات بين الإدارات المركزيّة والإقليمية. والتفويض، وهو الأقرب إلى اللامركزية الفرنسية، حيث يتمّ تقسيم السلطة فالذاتيّة المحليّة مطوّقة بإطار التشريعات المركزية. والنقل كما تطبّقه الدول ذات

النظام السياسي الليبرالي، الذي يعطي مكانةً كبيرة للسلطات المحليّة، بينما تتحدّد وظيفة السلطة المركزية في التنسيق ومعالجة المعلومات.

ولم تكن فرنسا بمنأى عن حركة اللامركزية العالمية في الثمانينات، والتي اصطحبت معها اللامركزية الإدارية التي جعلت من محور العمل الوطني المحلي مرافقاً للعمل الوطني الموجّه من المركز. وتجدر الإشارة إلى التطوّر الحديث في عملية اتخاذ المسؤوليّات من قِبل المعنيين والمؤسسات تحت عنوان الاستقلال الذاتيّ (62). ومنذ العام 1986، أمست المدارس المتوسّطة (44) والثانويات (60) مؤسسات للتعليم خاضعة لوصاية مشتركة إقليمية (دائرة أو منطقة) وحكوميّة. ومُضعت على عاتق الدوائر والمناطق هذه المؤسسات التعليميّة لتصبح المالكة لها في العام 2005 حيث أنها حظيت أيضاً بعمّال تقنيين. أمّا فيما يختصّ بالتدريب المهنيّ فالمناطق هي المسؤولة المباشرة عنه.

6. إرساء الديمقراطية

يُعزى مصطلح «إرساء الديمقراطية» إلى ارتفاع عدد حملة الشهادات العالية. وهو بذلك يربط بين ازدياد عدد حملة البكالوريا (29،4٪ في العام 1985 و62،7٪ في العام 1995) وإرساء ديمقراطية التعليم. وقد أخذ هذا المصطلح منحًى سلبيّاً لشموليّة تعريفه ما أدّى إلى تجاهل التراتبيّة المدرسيّة لمختلف التوجهّات في التعليم الثانويّ. ومن خلال دراسة الأصول الاجتماعيّة لطلاب التعليم الثانوي بمختلف الفروع، قد أظهر «بيار ميرل» (Pierre Merle) التفاوت في الطبقات الاجتماعيّة ما بين العامين 1985 و2005. وفيما يتعلّق بالتخصصات المهنيّة (51)، ذات التوظيف الاجتماعي الأكثر شعبية، فقد باتت خاصة بالطبقة الكادحة،

بينما التخصصات العامة، وهي المفضلّة، أصبحت أرستقراطية؛ وقد وصفت هذه الحالة باسم «إرساء ديمقراطية الفصل»[6] (82).

وبالطريقة عينها، مضى التعليم العالي جنباً إلى جنب مع التفاوت الاجتماعي للتخصصات الجامعية من جهة (65) والصفوف التحضيريّة في التعليم العالي (ENA، HEC، X، ENS) (56) من جهة أخرى[7]. وهذا ما أظهرته نتائج تطوّر فترة الدراسة. منذ عشرين عام، حظي مَن لديهم فترة تعليم طويلة بتمديد طويل لفترة الدراسة، بينما حصل مَن لديهم فترة تعليم قصيرة على تمديد متوسّط. وهذا ما رسّخ الفروقات، محدّداً بشكل فصليّ للغاية التأثير الإيجابي مسبقاً للإقبال الطلابي.

7. الفعاليّة

يعود الفعاليّة تقليدياً إلى قدرة شخص أو برنامج على الوصول للأهداف الموضوعة مسبقًا. وفي مجال التربية، تعني تيّارين مختلفين، لكنهما يتقاطعان حول نفس الرسم التحليلي[8]، الأول هو التيار البحثي (بالإنجليزية: بحث فعالية المدرسة) والثاني هو تيار سياسي يقيّم نماذج إدارة المدارس والتي ترتكز على تدابير تحفيز الفعاليّة.

وقد شهد مجال الأبحاث التي أُجريت عن فعاليّة المدرّسين، المؤسسات التعليمية والأنظمة التربويّة، تطوّراً كبيراً في العالم

---

(6) Pierre Merle, *La democratization de l'enseignement* (Paris: La Découverte, 2009).

(7) Valérie Albouy et Thomas Wanecq, «Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles,» *Economie et statistiques*, no. 361 (2003), pp. 27-52.

(8) Xavier Dumay et Vincent Dupriez, dir., *L'efficacité dans l'enseignement:Promesses et zones d'ombre* (Bruxelles: De Boeck, 2009).

الإنكلوساكسونيّ منذ عشرين سنة. ينطلق التيّار البحثي التجريبي من مبدأ أن تعلّم الطلاب (2) هو الهدف الأساس للأنظمة التعليميّة (63)، ويعتمد على أدوات معياريّة لقياس قدرة الطلاب المتواجدين على الاكتساب من خلال مقارنة حالة التعلّم وتمييز التغيّرات التي تسمح بفهم اختلاف الفعاليّة بين الصفوف والمؤسسات التعليميّة والأنظمة التعليميّة (14، 88).

إنّ مقولة أن الفعاليّة يمكن قياسها وأنّ دراستها تكمن في تطوير الأنظمة التعليميّة ساعدت في تغذية كمّ كبير من الإصلاحات التعليميّة. وهذا ما حصل في إنجلترا وفي الولايات المتحدة حيث عمّمت السلطات التعليميّة مبدأ اللجوء إلى اختبارات خارجية توضَع نتائجها في خدمة النظام التعليمي، أو عبر آليات تأطير المؤسسات، اعتُبرت نتائجها غير كافية (62، 35).

8. المساواة والإنصاف

استرعت مسألة المساواة نقاشات عدّة حول المدرسة وأبحاثاً فلسفيّة اجتماعيّة وسياسيّة وفي علم الاجتماع وعلوم التربية (95، 99). وقد أظهرت دراسات في الفلسفة وعلم الأخلاق اختلاف المفاهيم في المساواة انطلاقاً من المساواة في الوصول، وصولاً إلى المساواة في النتائج، مروراً بتكافؤ الفرص. كما تتيح هذه الدراسات الفصل بين مقاربة المساواة ومقاربة الإنصاف التي تعتبر أن تصرّفاً مُنصفاً يفترض تصرّف غير عادل من قبل الأشخاص بحسب مراكزهم ومواردهم. وفي السنوات الأخيرة، ووفقاً للدراسات التي قام بها «أمارتيا سن» (Am-artya Sen) ألقى عد كتب الضوء على عدم كفاية عمليّة التوزيع العادل للموارد، إذا لم تعمل السلطات الحكوميّة، بالتزامن، على العوامل

الفردية والاجتماعية لتوزيع الموارد وبحريّة مطلقة، حيث تسأل، مثلاً، عن ظروف التعلّم المؤاتية لنجاح الدراسات (27).

لقد درس علماء الاجتماع بشكل مطوّل مشكلة اللامساواة في الأنظمة التعليميّة مقترحين عدّة مخطّطات تحليليّة تتناول المشكلة النظرية المحتملة[9]. فيشير بيار بورديو (Pierre Bourdieu) إلى أي مدى تساهم المدرسة في تعزيز الفروقات الاجتماعية وتحويلها إلى فروقات مدرسيّة (3، 17، 76). وإذا كان هذا التحليل صحيح في جوهره ويسترعي الانتباه إلى المساهمة السلبيّة للمؤسسة التعليميّة في المساواة (59) إلّا أن أبحاثاً تجريبيّة عدّة أظهرت أن المدرسة قادرة، بالتزامن، على التخفيف من حدّة الفروقات الاجتماعيّة.

9. أوروبا والتربية

تحافظ المعاهدات المؤسِّسة للسوق الأوروبيّة المشتركة على الخصوصّيات الثقافيّة للأنظمة التعليميّة (63) ولكنها تحفزّ أيضاً تجانس التدريب المهنيّ بغية تأمين التطوّر المتناغم للسوق المشتركة (معاهدة روما، 1957، والمعاهدة الأوروبيّة الموحّدة (Acte Unique)، 1986). وما برح التعليم أن شغل، بعد معاهدة ماسترخت (عام 1992)، حيّزاً من كفاءات المجتمع، لكن، وفقاً لمبدأ التبعيّة، حيث تحدّد دور الاتحاد الأوروبيّ في مؤازرة عمل الحكومات. ويشجّع «الكتابان البيضاوان»، تحت عنوان **النمو والتنافس والعمل** (*Croissance, compétitivité, emploi*) (عام 1994) و**التعليم والتعلّم: نحو مجتمع معرفيّ** (*Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*)

(9) Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes* (Paris: PUF, 2002).

(عام 1996)، تطويع الأنظمة التعليميّة والتأهيليّة للتكيّف مع التحدّيات الاجتماعيّة والاقتصاديّة في أوروبا (62). وتُعدّ البرامج الجديدة، سقراط (Socrates) وليوناردو (Leonardo)، وإطلاق شبكة أوريديس (Eu-rydice) وتعزيز برامج إيراسموس (Erasmus) وكومنيوس (Come-nius) وغراندفيغ (Grundtvig) ومخطّط تعلّم (Apprendre) في عالم المعلوماتيّة، تُعدّ المؤسِّسة لما يسمّى «أوروبا التربية» (وهو مصطلح رسّخه الاتحاد الأوروبي).

ولإتمام العمل على أكمل وجه، ابتكر مجلس ليزبون (عام 2000) الوسيلة المفتوحة للتنسيق (MOC)، حيث المصطلحات والأدوات التعليميّة، المأخوذة من الإدارة، ستعمل على تغذية الإدارة الجديدة الجامعيّة والمدرسيّة[10]. وتشجّع استراتيجيّة ليزبون ومشروع بولونيا (بين العامين 2000 و2010) «الاقتصاد المعرفيّ والقدرة التنافسيّة والديناميكيّة» وذلك بفضل مبادرات كالتعليم الإكترونيّ وإنشاء الركيزة المشتركة للمعارف والكفاءات (24) ومواءمة أنظمة التعليم العالي والإعداد لمدى الحياة (65).

10. العولمة

تعود العولمة، وهي التسارع في تبادل السّلع والأفكار والأشخاص في العالم أجمع، في مجال التربية، إلى مفهوم نشر نمط تعليميّ موحّد أوروبيّ المصدر عالمياً. فبينما في أوروبا نفسها، أقليّة من الأطفال كانت ترتاد المدرسة الابتدائية في العام 1800، فهم، ووفقاً لإحصاءات

---

(10) Judith Migeot-Alvarado, *La politique éducative de l'Union européenne: Quelle formation des maitres en Europe?* (séminaire international, Besançon, IUFM de Franche-Comté, 2010). http://www.fcomte.iufm.fr/recherche_actes_publications.html.

اليونسكو، يشكّلون اليوم ما يقارب 90٪ من أطفال العالم الذين يتلقون التعليم تبعاً للنمط الأوروبيّ.

ويعتقد كل من جون ماير (John Meyer) وفرنسيسكو راميريز (Francisco Ramirez) أن انتشار هذا النمط التربوي يصحب معه التقاء في الأهداف والبرامج والإصلاحات المدرسيّة وذلك لأنّ الدّول تتبنّاه طوعاً لتدخل في مشروع بناء الدّولة الحديثة[11]. بالمقابل، يلحظ «يورغن شريفر» (Jurgen Schriewer)، بسبب تأرجح الأفكار العالميّة واستيرادها الجزئيّ والاستراتيجيّ[12]، وجود «عملية تفاضل دائمة التجدّد». وإذا أقرّينا بوجود الالتقاء، يقول علماء أنثروبولوجيا التربية (86) أن أسبابه تعود إلى القدرة الاقتصاديّة والتبنّي الطّوعيّ له؛ فالأفراد إمّا يقاومون الأفكار الخارجيّة أو يكيّفونها مع الثقافات والظروف الماديّة المحليّة. لكن، وفي المؤسسات المدرسيّة ذات الهيكليّات المتشابهة، فإن الخبرات الحيّة في تغيّر دائم[13].

11. المساءلة

في التعليم، يقترن مفهوم المساءلة (المأخوذ عن الإنجليزية ac-countability) مع أشكال جديدة لإدارة الأنظمة المدرسيّة (33). ومن المفترض أن تدير أجهزة المساءلة، في سياق اللامركزيّة وتطوّر الذاتيّة في المؤسسات (29)، من المفترض أن تؤمّن أجهزة المساءلة قيادة

---

(11) John W. Meyer et Francisco O. Ramirez, "The World Institutionalization of Education," dans: Jürgen Schriewer, éd., *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt: Peter Lang, 2009), pp. 111-132.

(12) Jürgen Schriewer, «L'internationalisation des discours sur l'éducation,» *Revue française de pédagogie*, no. 146 (2004), pp. 7-26.

(13) Kathryn M. Anderson-Levitt, éd., *Local meanings: Global schooling* (New York: Palgrave Macmillan, 2003).

عامّة للنظام التربوي (62، 63)، وتوجيهه نحو بعض الأولويّات ومراقبة نوعيته. ويمكن لهذه القيادة أن تُبنى على أجهزة تنافسيّة بين المدارس المساءلة القائمة على السوق (Market-based Accountability) أو على تقييم ومراقبة النتائج المساءلة القائمة على الإدارة (Government-based Accountability). ويقوم نظام المساءلة الحكوميّة على أربعة عناصر، هي: «معايير (ما يجب على الطلاب تعلّمه) وتقييم، يقوم به عادةً هيئة ثالثة، وتقرير عام عن نتائج هذا التقييم وأسبابه، وأخيراً، الآثار الإيجابية أو السّلبية للمدرسة»[14].

تنتشر أجهزة المساءلة هذه في عدد كبير من البلدان، وفي سياق اجتماعيّ اقتصاديّ حيث تسعى الدّول إلى تحسين أداء الأنظمة التربويّة ونوعيّة الموارد البشريّة لديها (34). ولكن دورها في تحسين فعاليّة التعليم يبقى قابلاً للنقاش لأنها يمكن أن تولّد فروقات حادّة في أداء الطلاب أو بين المدارس أو أن تؤدي إلى احتماليّة تقليص المنهج الدراسيّ (5) التدريس الامتحان فقط (Teaching to the Test). وتشارك هذه الآليات الجديدة في التعليم كجزء من النظام التنظيمي (62) ما بعد بيروقراطيّة أنظمة التعليم وذلك بسبب ارتكازها على المعرفة أكثر منها على القواعد (صك الأنظمة كوسيلة تنظيمية) أو على المال (تنظيم على أساس الحوافز الماليّة).

12. العلمانيّة

تتميّز العلمانية، المفتاح الأساس للأنظمة الديمقراطيّة الرّاهنة، بالربط بين معايير ثلاثة، وهي: الحريّة الدينيّة وحياديّة الدّولة وفصل

(14) Douglas N. Harris et Carolyn D. Herrington, «La regulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles?» dans: Gaetane Chapelle et Denis Meuret, dir., *Améliorer l'école* (Paris: PUF, 2006), p. 203.

الدين عن السياسة. وإذا اعتبرنا أن هذا التعريف هو الأمثل فإنّ مختلف الترتيبات المؤسّساتية العلمانية في العالم أجمع، تسمح بوصفها على أنها متغيّرات للعلمانية[15]. ويلقي علم الاجتماع التاريخيّ الضّوء على علمنة المجتمع (من خلال الحدّ من تأثير السّلطة الدينيّة على المجتمع) وعلمنة المؤسّسات.

وفي فرنسا، تشكّل العلمانية مبدأ شعار النّظام الجمهوري. فقد طبقتها، بدايةً، في المدرسة (القانون الصّادر في 28 آذار/ مارس 1882 الذي ينصّ على إنشاء مدارس ابتدائيّة حكوميّة مجانيّة علمانيّة إلزاميّة، 48) قبل تعميمها على الدّولة (القانون الصّادر في 9 كانون الأول/ ديسمبر 1905 الذي ينصّ على فصل الكنيسة عن الدولة). وقد تمّ تتأطّر العلمانيّة بمعايير تعلو على القوانين: الدستور في العام 1958 والاتفاقيّة الأوروبيّة لحفظ حقوق الإنسان في 4 تشرين الثاني/ نوفمبر 1950[16]. ومع ذلك، تبقى العلمانية المدرسيّة قيد النقاش السياسيّ. ومؤخراً، وبموجب القانون الصّادر في 15 آذار/ مارس 2004، الذي نصّ على «حظر ارتداء أيّ رمزٍ يظهر الانتماء الدينيّ للطلاب في المدارس»، قد تمّ تقليص حريّة الطلاب لضمان الوحدة الأخلاقيّة للمساحة المدرسيّة، التي يرونها مهدّدة بفعل الرموز التي تعبّر عن الإسلام[17].

(15) Jean Baubérot et Micheline Milot, *Laicités sans frontières* (Paris: Le Seuil, 2011).

(16) Jean Boussinesq, *La laïcité française: Mémento juridique*, col. Points (Paris: Le Seuil, 1994).

(17) Rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République (Commission Stasi) (Paris: La Documentation française (en ligne)).

13. الأهلقراطيّة

يُبنى لفظ الأهلقراطيّة، على وزن «الديمقراطيّة» و«الأرستقراطيّة»، وهو يعني في أصل الكلمة، ترتبيّة اجتماعيّة حيث تعود السلطة إلى الأكثر أهليّة. وقد سرى إطلاق هذا المصطلح لوصف أنظمة اجتماعيّة التي تُحدّد المراكز فيها على أساس الأهليّة الفرديّة.

على الرّغم من صعوبة تعريف مفهوم الأهليّة إلا أنها تعود إلى بعدين أساسيّين وهما «الموهبة» و«المجهود»[18]، أي إلى صفات فرديّة غير مرتبطة بالأصل الاجتماعي وغير «متوارثة» كالأصل العرقي أو الجنس. وبعد قبولها حديثاً في المجتمع واتّصالها بتطوّر التعليم المدرسيّ، أصبحت الأهلقراطيّة المدرسيّة الأهلقراطية القائمة على التعليم (Education-based Meritocracy) ترمز إلى مجتمع ترتبط المراكز الاجتماعيّة فيه بالمستوى المدرسيّ للأفراد، حيث من المفترض أن تقوم المدرسة باكتشاف وتحديد المؤهلات الفردية.

تقدّر المجتمعات الحديثة، بشكل خاص، النمط الأهلقراطيّ من خلال منحها أعلى المناصب للأشخاص المتقدّمين لها وفقًا لكفاءتهم (4، 40). ومن وجهة نظر أقلّ عملانيّة، اكتسب البعد الأيديولوجيّ للأهلقراطيّة أهميّة أيضاً، فقد أتاحت للمجتمعات أن تبرّر الفروقات الاجتماعيّة (32، 76)، في المجتمعات الديمقراطيّة غير المتعادلة، التي تُنتج وتتكاثر في كنفها. وفي الحقيقة، إذا شغل الأفراد الأكثر كفاءة أعلى الوظائف فهذا يعني أن على الأفراد الأقل حظّاً تحمّل مسؤوليّة فشلهم.

---

(18) Michael D. Young, *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033* (London: Penguin Books, 1958).

14. التعدّديّة الثقافيّة

إنّ التعدديّة الثقافيّة هي خيار الفلسفة السياسيّة الذي يُترجم، مع غيره، في مجال التربية. ويطرح المفهوم اليوم قضية تعدّد الثقافات[19]، وتنطلق هذه الأخيرة من حقيقة أن فكرة الوحدة الوهميّة التي كانت تشكّل تقليدياً قاعدة للمؤسسات الديمقراطيّة لم تعد ملائمة. ونجد في الدّول القوميّة الأوروبيّة أن تدفّق المهاجرين إليها أدخل إلى ثقافتها ثقافات جديدة. وفي الولايات المتحدة، لعب تحرير السود فيها، هذا الدور. وفي كندا كان الدور لتأثير العولمة. فدائماً ما ينظر المدنيون القدامى إلى المدنيين الجدد على أنّهم أصحاب هويات جماعية (من حيث الثقافات والديانات) مختلفة تماماً ومثيرة للاشكالية وهذا ما يزعزع مبدأ حياديّة الدولة والمساواة بين جميع المدنيين. وتصحّح التعدديّة الثقافيّة الخطأ الحاصل بحق الأقليّات[20] مضيفةً على سياسة إعادة التوزيع سياسة «الاعتراف» (27) حيث يُرسّخ هذا المبدأ.

ويُنظر إلى المدرسة على أنها موقع مميّز «للاعتراف المتبادل بين الأنداد تايلور (Taylor). وللابتعاد، عمليّاً، ولتفادي المزالق والدعوة إلى الانفصال، أصبحت التعدديّة الثقافيّة في التربية، في يومنا هذا، محطّ نقد أساسيّ»[21].

---

(19) Stuart Hall, “La question multiculturelle,» *Identités et cultures: Politiques des Cultural Studies* (Paris: Amsterdam, 2007).

(20) Charles Taylor, *Multiculturalisme: Différence et démocratie* (Paris: Aubier, 1994).

(21) Gloria Ladson-Billings et David Gillborn, eds., *The Routledgefalmer Reader in Multicultural Education* (Londres et New York: Routledge, 2004).

15. التوجيه

يقع التوجيه المدرسيّ والمهنيّ في تقاطع بين الاحتياجات الجماعيّة والحرية الفرديّة في الاختيار. وعزّزت المركزية، في فرنسا، تدخّل الدولة المبكر في هذا المجال، بصيغة واضحة بعد العام 1945، من جهة مع تحركات المفوّضية العامة لتنفيذ الخطة التي تحدّد مسبقاً عدد العاملين المؤهلين الذين يتم إعدادهم بحسب القطاع المهني، ومن جهة أخرى، تلك المتعلّقة بالتربية الوطنيّة التي أدخلت إلى الآن كمّاً كبيراً من الطلاب في داخل نظام رسميّ موحّد تتواجد فيه فروع تؤدّي إلى وظائف متفاوتة المستويات. وبعد العام 1968، أصبح الإطار المؤسّساتيّ أكثر مرونة فيما يتعلّق بالمشاريع الخاصّة (66).

يظهر تأثير الحكومة والمدرسة بواسطة أحكام المدرّسين ومستشاري التّوجيه ومسؤولي مؤسّسات حول قدرة الطلاب على متابعة دراستهم في هذا التخصّص أو ذاك، وعبر تحديد أطر العرض المحلي للتدريب وأليت إدارة تعين الطلاب. ويلعب الأهل دور «اختياري» في بعض مناحي توجيه أولادهم و«خبير استراتيجيّ» في تطبيق التوجيهات والتأثير على طموحات أولادهم. علاوة على ذلك، تقوم بعض وسائل الإعلام (تصنيفات، أدلّة، معارض) بتوجيه وإرشاد الشباب والأهل.

وتشجّع أجهزة الدولة وممثلو المدارس تطور المسلك المدرسيّ المتمايز من حيث النوع، والمتفاوت من حيث المستوى الاجتماعيّ. وقد تُرجمت حريّة الاختيار الكبرى ليس فقط في التوجيه المنصف مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف طموحات الطلاب، بل أيضاً في تفاوت الموارد الثقافيّة والاقتصاديّة لأهليهم (3، 32، 81).

16. الانفتاح الاجتماعي

يدلّ مصطلح الانفتاح الاجتماعيّ على الأجهزة المستخدمة في المدارس الكبرى (56) في العام 2000 من أجل فتح المجال أمام الجميع للوصول إلى التعليم العالي (30). ما برهن، عقب اتفاقيات أفضليّة التعليم (CEP) للعلوم السياسيّة في باريس، ضرورة تشجيع التنوّع في مجالات الدراسة للطلاب وتكافؤ الفرص (32، 54) في ظلّ التفاوت الاجتماعي والمدرسيّ (17، 76) وسحب الميزانية من دولة الرعاية (29، 35).

وتتمحور آليات مصطلح الانفتاح الاجتماعيّ حول موضوعين، وهما: إعادة تعريف الأهليّة الأكاديمية (37) والحفاظ على المساواة في مباريات الدخول للتسجيل في المدارس العليا، ومن هنا يمكن تحديد برنامجين مهمين: الأول يدور حول تصحيح مسلك تقديم الطلبات للدراسة (كتلك المنصوص عليها في اتفاقيات أولويات التعليم)، والثاني، أكثر شيوعاً، يقدم معلومات إضافيّة تساعد الطلاب على النجاح في مباريات الدخول والتسجيل في التعليم العالي.

وقد اقبست آليات العمل هذه من التربية الفضلى معايير لتحديد الوضع الاجتماعي والاقتصاديّ للمستفيدين (27). وهي تساهم، إلى حدّ ما، في تقييم القدرات كعلاج لتفاوت المستوى الاجتماعيّ الفرديّ الذي يركّز على «المواهب» أو بمعنى آخر على الطلاب الأفضل، أكثر منه على الأضعف. وبعد انتشار هذه الآليات بين المؤسسات التعليميّة، صار الانفتاح الاجتماعيّ يدعم الجامعات لمكافحة تفاوت المستويات

على الصعيد المدرسيّ، تحت مفهوم «التنوّع»، في وجه جميع أنواع التميز، وذلك تحت اسم مسؤوليّة النخبة نحو المجتمع[22].

17. شراكات وشبكات

اذا كانت فكرة الشراكة تعني، بشكل عام، وجوب تنسيق العمل بين مختلف أخرقائه فرقائه والارتباط غالباً بمبادىء العقد والمشروع إلا أن فكرة الشبكة من جهتها تعود إلى نسيج من روابط مرنة ومتحركة متعددة بين الأطراف. الفكرة الأولى راسخة في فلسفة الاتفاق السياسية معتمدةً على مثاليّة المساواة والمعاملة بالمثل؛ أما الثانية فهي تنقل الرؤية الواقعيّة لعالم تربوي منفتح وقابل للتكيّف مع كلّ التطوّرات الاقتصادية والمجتمعية. ويشهد مصطلحا الشراكة والشبكات مجتمعين على تحول عميق للسياسات التربوية (42) وتعقيد في الأجهزة التربوية (62) ما يستلزم مساعدة العديد من الفرقاء المهنية الداخليّة والخارجيّة في المدرسة.

أما من الناحية التطبيقية، من مرحلة الحضانة وحتى مرحلة التعليم العالي، تُؤخذ شبكات الفاعلين ضمن الأطر الاجتماعية التنظيمية المختلفة وفق «الشراكة لا تقرّر نفسها»[23]. فيُعدّ الأمر، قبل كل شيء، أمراً مؤسساتياً لـ «نعمل سوياً»، أي أنها كفاءة مطلوبة من المدرسين تضع مباشرةً على المحكّ هويات وتجارب مهنية[24]. وفي نطاق معين

---

(22) Agnès van Zanten, "L'ouverture sociale des grandes écoles: Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation?" *Sociétés Contemporaines*, no. 78 (2010), pp. 69-96.

(23) Dominique Glasman, *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires* (Paris: ESF, 1992).

(24) Pascale Garnier, *Faire la classe à plusieurs: Maitres et partenariats à l'école élémentaire* (Rennes: PUR, 2003).

حيث إن كل نشاط مشترك يؤثر بالتأكيد على نشاط كل من الأفرقاء، يبدو أنه لا بد من دراسة القوى الزمنية لفهم السياقات المستخدمة في تعريف أهدافها ومحتوياتها وأشكالها.

18. سياسات تربوية

السياسات التربوية هي برامج أعمال صادرة عن السلطة العامة، لديها قيم وأفكار، وموجهة إلى جمهور مدرسي وموضوعة قيد التطبيق من قبل إدارة ومهنيي التربية (42). وقد تضاعفت هذه السياسات في فرنسا منذ العام 1970، حيث فتحت الإصلاحات الهيكلية المجال لمبادرات مختلفة.

أدّى هذا التطوّر، وغيره من الاتجاهات المؤسساتيّة والاجتماعية، إلى إضعاف النمط المسيطر للبنية واندفاع الحركة الإصلاحية في التعليم. كما وتضاءلت أسسها المعيارية التقليدية كالعلمانيّة (36) والأهلقراطية (37) باستثناء مثاليّة الفعالية (31) مع ما تفرضه من الرجوع للتقييم (53)، الذي حظي باتفاق واسع النطاق. إن نموذج الحرفية الجديد، المبني على المفاوضات في القمة بين الدولة ومهنة التعليم، ينهار أيضاً من دون أن يحل مكانه أي نموذج آخر متعدد المستويات يدمج التأثيرات فوق الوطنية والمحلية (33). رغم ذلك، تعتمد التغيرات على الصعيد المحلي، الأكثر أهمية، على التنسيق فيما بين الإدارات والمجتمعات المحلية والتزام الأفراد داخل المؤسسات.

نلاحظ إذاً أن السياسات التربوية نادراً ما تصل إلى الهدف المرجو منها، تتقاطع فيما بينها بطريقة غير مترابطة وقد وضعت قيد التنفيذ بطرق مختلفة على الأرض. هذا التدخل الإضافي من الدولة وغير الملزم قد يبدو أقل تهديداً من الإصلاحات الأساسية الحاصلة في بلدان أخرى،

إلا أنها تترك آثاراً سلبية من وجهة نظر الفعالية كما الإنصاف (32) في النظام التربوي[25] (63).

انظر أيضاً التعويض والانفتاح الاجتماعي (27، 40).

---

(25) Agnès van Zanten, *Les politiques d'éducation*, 2e éd., coll. Que sais-je? (Paris: PUF, 2011).

الفصل الثالث

مؤسسات وأجهزة

1. الدعم المدرسي

تعني عبارة «الدعم المدرسي»، بمعناها الواسع، كل أشكال المساعدة في العمل المقدمة للتلاميذ خارج أوقات الصف أو الدوام المدرسي كمراقبة الدروس، المساعدة ضمن العائلة، الخدمات المدفوعة (دروس خصوصية) أو أجهزة مجانية تنظّمها جمعيّات في الأحياء الشعبية. وبهذا المعنى الأخير الضيّق، تُستخدم هذه العبارة لترافق وتنافس عبارة «دعم التعليم». فنحن نتحدث إذاً عن دعم يقدمه متطوعون أو عاملون اجتماعيون وغالباً ما تشجعه البلدية من خلال التمويل أو توفير المكان.

يأخذ هذا الدعم شكلاً جماعياً (مجموعة مؤلفة من 5 إلى 15 تلميذ)، أو شكلاً فردياً وأحياناً يتم هذا الدعم في المنزل. فتُقَدَّم المساعدة من أجل إنجاز الفروض المنزلية (7)، بالإضافة إلى نشاطات متنوعة تفرض تجهيز كل فرد على المستوى الذكائي كما المستوى السلوكي، بغية متابعة الدراسة والاستفادة منها (نشاطات لغوية، مسرح، العاب طاولة...). يتم تقسيم الوقت بين النشاطات المدرسية والتشاطات الأخرى بشكل متفاوت للغاية ما يشكل جدلاً مستمراً بين الطلاب والأهل -الحريصين على إنجاز الفروض المنزلية- والناشطين

المشددين على الاهتمام بالالتفاف التربوي. فبعض التلاميذ لا يشاركون إلا طمعاً بمكان هادئ ومساعدة عند الحاجة؛ والبعض الآخر، ممّن لديهم مزيد من الصعوبات، ينتظرون ناشطين لا يملكون بالضرورة الكفاءة اللازمة للإجابة على طلباتهم. فالهدف الأول لأجهزة الدعم هو السماح بإنجاز «مهنة التلميذ» أي صياغة إجابات تستجيب للتوقعات الظاهرة والباطنة للمدرسين والمؤسسة المدرسية.

2. المدرسة المتوسّطة

تتطابق المدرسة المتوسّطة مع منهج مؤلّف من أربع سنوات وهي نوع معين من المؤسّسات التعليمية. كونها الجزء الثاني من المرحلة الإلزامية والجزء الأول من المرحلة الثانوية، تعتَبر تتمة للمدرسة الابتدائية (48) وتستقبل طلاب تتراوح أعمارهم بين 11 و15 سنة. تستقبل المدرسة المتوسّطة، منذ عام 1975، الطلاب في صفوف موحّدة وفي منهج موحّد (5) (باستثناء صفوف التعليم المتكيّف) (SEGPA) والموجودة رغم ذلك في «المدرسة المتوسّطة» وأشكال متعددة للتعليم الخاص مثل المنازل العائلية الريفيّة. تنتهي مدة دراسة الطلاب بقرار من المسؤول الذي يحدّد توجّههم الدراسي (عام، تقني، أو مهني).

يتّبع التعلم في المدرسة المتوسّطة نمط التعليم الثانوي العام (63): مدرّسون نظاميون، تربية النقل المباشر للمعارف، توظيف وطني للمدرسين، الالتزام بالوقت المحدد للحصص... إلخ. أما من الناحية التنظيمية، تشكل المدارس المتوسّطة «مؤسسات عامة محلية للتعليم» مموّلة من قبل الدولة والمجالس العامة، تتمتّع بذاتيّة محدودة، حيث يعمل ناشطون ليسوا بمدرسين ولكنهم يشكلون جزءاً من «الحياة المدرسيّة».

بعدما اتُهمت بتطور الفشل المدرسي، عرفت «المدرسة المتوسّطة

الفريدة» محاولات عديدة للتحسين: مشاريع مؤسسات، تطبيق استراتيجيات متعلقة بـ «التربية الالتفافية» (98) إدراج في أجهزة «التربية الفضلى» (27)، توجيه مبكر نحو التدريب المهني (52).

يرتسم اتجاهان قلّما يتوافقان حول الشكوك المتعلقة بمستقبل المدرسة المتوسّطة. من جهة، ستُدمَج «المدرسة المتوسّطة الفريدة» في مبنى واحد للمدرسة الإلزامية حول «مدرسة الركيزة المشتركة» (24) التي تدّعي إنجازها. ومن جهة أخرى، تعيد القوة عدة مشاريع سياسية، ولاسيما من خلال إجراءات التوجيه المبكر، لفكرة التعليم الثانوي الأدنى لاعبةً دورها التقليدي الانتقائي بشكل واضح.

3. المجتمع التعليمي

تم تسليط الضوء على مبدأ المجتمع التعليمي، المأخوذ عن المدارس الدينية في القرن التاسع عشر، في الثمانينات من القرن الماضي 1980، بالتزامن مع وضع مشروع المؤسسة من أجل ربط مرحلة الدراسة مع كل فاعلي التعليم لفئة الشباب. وفي النتيجة تمّ إيراد هذا المفهوم في قانون التوجيه الذي وضع عام 1989: «في كل مدرسة أو مدرسة متوسّطة أو ثانوية، يضم المجتمع التعليمي الطلاب وكل من يساهم في إتمام المهام سواء كان في المدرسة أو على صلة بها. فهو يجمع موظفي المدارس والمؤسسات، أهل الطلاب، المجموعات الإقليمية والفاعلين في المؤسسات الاقتصاديين والاجتماعيين المرتبطين بمصلحة التعليم العام»[1] (46).

إن اللجوء لمبدأ المجتمع، الغريب عن فلسفة المدرسة الجمهورية، قد يكون نتيجة للقلق المتزايد لدى عائلات عديدة. وفي وجه نظام تعليمي متحول بعمق (63) وعمل ضئيل، يظهر حشد النوايا

---

(1) Article L. 111-3 du code de l'éducation.

الحسنة المحلية كضمان نوعية تعليم جيّدة وإشراك المؤسسات في التطور الكلي للأطفال.

إن إحياء المجتمع التعليمي يؤدي إلى تماسك بين الراشدين في المؤسسات وأيضاً إلى نشوء حوار مع العائلات (81) ومع المؤسسات المرتبطة ببيئة المؤسسة. فالأمر ليس عبارة عن الحصول على توافق هشّ بقدر ما هو تنظيم مواجهة صعبة لوجهات نظر متعارضة. إن مشاركة جميع الفاعلين في المؤسسة على اختلاف مصادرهم وفلسفاتهم واعتقاداتهم تشكل، استناداً لبعض الدراسات، أفضل دواء شافٍ في وجه الخفايا المجتمعيّة.

4. تقسيم العمل التربوي

منذ الثورة الصناعية، تمّ تقسيم العمل الإنساني إلى أدوار مجزأة وموزعة بين أفراد متخصصين يزاولون أعمالاً نوعية. ولم تنجُ المدرسة من هذا الاتجاه القاضي بتقسيم العمل. شهدت السنوات من العام 1950 حتى العام 1980 ظهور عملاء محترفين إلى جانب مدرسين نظاميين: أخصائيو نفس للمدرسة، مستشارون تربويون، مستشارو توجيه (59)... إلخ. وقد تمّ، في السنوات الثلاث الماضية، إضافة عملاء تقنيين، يُعرفون بحسب البلد، بمساعدي المدرسين، ومساعدي تعليم وأيضاً يُعرفون باسم مساعدين تربويين. يشكّل هؤلاء العملاء اليوم، في معظم أنظمة التربية الغربية، نسبة تفوق 20٪ من العاملين في المدرسة[2].

إن هذا التقسيم للعمل التعليمي يأتي كجواب للتباين السكاني للطلاب الذين يستدعون تدخلات تعليمية لاحتياجات معينة: ذوي

(2) Maurice Tardif et Louis Le Vasseur, *La division du travail éducatif* (Paris: PUF, 2010).

الاحتياجات الخاصة، صعوبات تعليمية (2)، مشاكل سلوكية، عدم التكيف، عنف مدرسي (48)، فقر... إلخ. ولكن كما قام التقسيم العملي في المجتمع الصناعي في القرن التاسع عشر بتسميته بالانعكاس العمقي، كتلك المتعلقة بـ دوركهايم، على مستوى وحدة المجتمع، كذلك يقوم هذا التقسيم اليوم بوضع التساؤلات على الوحدة المؤسساتية. إن وجود عملاء مختلفين في المدرسة لا يعني ضمانة عمل مدروس. وقد يؤدي هذا الأمر إلى تحريك انحلال الوحدة المؤسساتية[3] المعروفة بغياب التنسيق فيما يخص التصفيات والقيم والأدوار والوظائف. أو بشكل متناقض، نستدعي هؤلاء العملاء الجدد لحل المشاكل والضغوطات المؤسساتية.

5. القانون والتربية

غالباً ما نتحدث عن «الفعل القضائي» للمدرسة عندما نذكر عائلاتها التي لا تتردد عن الاعتراض أمام المحاكم الإدارية بشأن العقوبات المُعلنة وقرارات التوجيه (39) أو بشأن مسؤوليات المعنيين في حالات الحوادث. والفعل القضائي للمدرسة يعني المسار الذي من خلاله تلتغى عادات المجتمع المدرسي أمام المبادىء العامة للقانون كما ينص عليها القانون المكتوب. يجمع قانون التربية منذ العام 2000 جميع النصوص القانونية ومختلف المراسيم المتعلقة بالتعليم. وهي أيضاً تتعلق بالطلاب وأهاليهم وعمل المؤسسات ووضع المدرّسين والموظّفين في التعليم والإدارة، وهم يتمتعون بحقوق ولديهم واجبات.

إنّ ممارسة الوظائف التربويّة تطرح السؤال حول العلاقة بين الحقوق والواجبات والأخلاقيات. ويرى بعض الباحثون كـ إيريك بريرا[4]

---

(3) François Dubet, *Le déclin de l'institution* (Paris: Le Seuil, 2002).

(4) Eirick Prairat, *De la déontologie enseignante* (Paris: PUF, 2005).

(Eirick Prairat) أن التطور الفعلي للاخلاقيات المهنية للمدرسين قد تشكل ترياقاً في وجه التدخل القضائي الصارم. في الواقع، يحمل المدرس أخلاقاً مهنية وأخلاق المسؤوليّة التي توجّه تصرفه في الصف ويعرف أين يضع الحرية التربوية بالتناغم مع سياسة المؤسسة (59). وبالطريقة نفسها، يجب على مسؤول المؤسسة (67) أن يصيغ سياسة مؤسسته وانتمائها لمصلحة التربية الوطنية العامّة المُكلّفة بتأمين التعليم المتساوي على كل الأراضي، مع احترام البرامج والقوانين الوطنية .(62-42)

6. المدرسة الابتدائية

منذ القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين، قام التعليم الابتدائي بتدريس أطفال الطبقات الشعبية، وأحياناً بطريقة متأخرة (مدرسة ابتدائية عليا، صفوف تكميلية، صفوف التخرج)، بينما توجّه التعليم الثانوي بدءاً من الصفوف الأولية للثانويّة إلى نخبة مختارة[5]. وقد قام إصلاح فوشيه (Fouchet) (1963) بوضع حدّ لهذه الثنائيّة. فأصبحت المدرسة الابتدائية تشكّل المرحلة الأولى للدراسة التي تمتد للمدرسة المتوسّطة (44). وتضم الحضانة أغلبية الأطفال بدءاً من عمر 3 سنوات (بعضهم من عمر السنتين)، ثم تستقبلهم المدرسة الابتدائيّة الإلزامية من عمر 6 سنوات حتى عمر 11 سنة. وقام قانون 2005 المتعلق بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بتوسيع دائرته من منظور المدرسة الشاملة (التي لا بدّ أن تتكيّف مع أي طفل مهما كانت إعاقته أو مشاكله).

وقد نظم قانون 1989 المرحلة الابتدائية على ثلاث مراحل متتالية

---

(5) Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Depuis 1930 (t. IV) (Paris: Perrin, 1981-2004).

حيث يهدف هذا التطور المدروس للتعلّم (2) إلى تقليص عدد مرّات الرسوب (61). إن التعليم فيها مُوكل إلى أساتذة مدارس تلقّوا إعداداً كمدرّسي الدرجة الثانية (55). يدرّس أساتذة المدارس مجمل المواد الدراسية، كلٌ بحسب براعته المهنية.

إن صعوبة تعليم الطلاب إتقان الكفاءات الأساسية ببراعة (4) (كما تم تعريفها عام 2005 في «الركيزة المشترك») تضع المدرسة الابتدائية في مواجهة مع فعالية أجهزتها (31) للمساعدة الفردية، التي غالباً ما تُعاد صياغتها. كما تتَرجم هذه الصعوبة بتساؤل حول الضغط بين التوسّع الدائم لمحتويات ومجالات البرنامج وبين المهمة التقليدية، ألا وهي تعليم العناصر الأولى من المعارف الأساسية (96).

7. المدرسة الريفيّة

تشير هذه العبارة قبل كل شيء إلى حقيقة جغرافية (مدارس واقعة في المحيط الريفي)، ولكنها تعود تحديداً إلى وضعية تربويّة خاصّة شكّلت موضوع العديد من التحاليل[6]: مدارس ذات صف واحد أو تشمل غرفتين أو ثلاثة لعدّة صفوف مقسمة على عدة دورات، معزولة جغرافيا، حيث يقوم العاملون عليها، المنخفض عددهم، بتعديل العمل التربوي وتقليص التفاعل بين الطلاب. إن المدارس الريفية، والتي كانت تأخذ شكل المدارس الرسمية قبل العام 1945، تشهد انخفاضاً ملحوظاً مع الاختفاء المتسارع لمدارس الصف الموحد وتشهد أيضاً تضاؤل لعديدها المدرسي: فهي تدرّس حالياً في فرنسا أقل من 25 بالمئة من طلاب المرحلة الابتدائية (48).

ويستند أساس النقاش، لدى مجموعة الدول المتقدمة، على

(6) Yves Alpe et Jean-Louis Fauguet, *Sociologie de l'école rurale* (Paris: L'Harmattan, 2008).

الأداء المدرسي لطلاب الأرياف: نتائج الاختبارات الوطنية للتقييم (14) (CM2)[7] (في فرنسا) معدلات الدخول إلى المدارس المتوسّطة (44) ثم إلى الثانويات (60). أثبتت الأعمال الحديثة[8] أن هناك اختلاف بسيط جداً بين معدل نجاح هؤلاء الطلاب في المدرسة وفي المدرسة المتوسّطة مقارنةً بنظرائهم في المناطق الحضريّة، إلا أننا نستطيع غالباً تشخيص انخفاض في مستوى الطموحات المدرسية (توجّه نحو التعليم المهني (51)، مدة أقصر للدراسات العليا...)، والتي يجب ربطها بمصادر اجتماعية أكثر تواضعاً بشكل عام، مع انخفاض عرض التدريب المحلي وتنوّعه بالمقارنة مع الوسط الحضري وأحياناً مع رغبة، قد تتّصف بالوعي، في «البقاء في البلد».

إلا أن المدرسة الريفية تشكّل أيضاً ومنذ فترة طويلة مكان للابتكارات التربوية (57). ولكنها، وفي مجال آخر، تبقى من العوامل الأساسية لديناميات المناطق الريفية، وتشكّل رهاناً لسياسات استخدام الأراضي.

8. التربية المختصّة

برزت فكرة التربية المختصة في بداية القرن العشرين في فرنسا من خلال التقاء اهتمامات التعليم الرسمي مع طب المصحات العقليّة (Médecibe asilaire). في الواقع، استطاعت قوانين فيري (Ferry) للعام 1881 و1882 أن تتوصّل إلى تشكيل تكتّل رسمي للطلاب بهدف الحصول على التعليم في المدرسة الرسمية (30)، بينما ترافق تطور الطب النفسي، في القرن التاسع عشر، مع تشخيص متكرر لأشكال قابلية

(7) في فرنسا هو الصف الخامس والأخير من المرحلة الابتدائية (أعمار 10 سنوات) (المترجم).

(8) Patrice Caro et Rémi Rouault, *Atlas des fractures scolaires en France, une école à plusieurs vitesses*, coll. Atlas Monde (Paris: Autrement, 2010).

التعلم لدى الأولاد الموجودين في المستشفيات أو المصحّات العقليّة. إن الضرورة القصوى للعمل على موضوع «الأطفال غير العاديين في المدارس» و«الأطفال غير العاديين القابلين للتعلم» قد تُرجم تحديداً في العام 1909 من خلال وضع صفوف سُمّيت بصفوف تحسين تضم هاتين الفئتين من الأطفال في المدارس الرسمية. إن إنشاء التربية المختصة مبنيّ أيضاً على مبدأ القصور والفرز، فأفضل طريقة لتعزيز تطور المتعلّمين ذوي «نقص» ما هي بجمعهم داخل وحدات معيّنة بهدف الإحاطة بالمشاكل ومعالجتها. ويسري هذا المبدأ على جميع أشكال الإعاقات إلى أن شرعت كل من إيطاليا والمملكة المتحدة في السنوات 1970 في تطوّر أوروبي للتربية المختصة أخذها نحو التربية المتخصصة، فأصبحت من حينها:

- متكيفة: تُصنَّف صعوبات التعلّم (2) على أنها صعوبات سياقية وظرفية؛ وهي تُتَرجَم باحتياجات تستجيب لها المساعدات التربوية

- شاملة: حيث يحلّ منطق مفتوح البنية المغلقة. إن تعليم الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة يتم أولاً وضمن حدود الممكن في مكان مدرسي طبيعي.

9. التعليم الخاص

هذه العبارة المستخدمة على وجه العموم غير صحيحة: لا يوجد، منذ وُضع قانون 31 كانون الأول/ ديسمبر 1959 المعروف بقانون ديبريه (Debré)، سوى مؤسسات خاصة مرتبطة بالدولة وليس تعليم خاص. وإن كانت المؤسسات تُعدّ ملكيّات خاصة إلا أن التعليم بحد ذاته هو تعليم رسمي. تدرّس المؤسسات الخاصة مليوني طالب أي ٪17 من العديد المدرسي: ٪13.6 في الدرجة الأولى و٪21 في الدرجة الثانية. ويُقدّر أن تلميذاً واحداً من أصل عشرة انتقل من التعليم العام إلى التعليم الخاص أو بالعكس خلال فترة الدراسة. إن ٪95 من المؤسسات ذات

طابع كاثوليكي وتتوزع النسبة الباقية بين مؤسسات ذات ديانة يهودية (في تزايد) وإسلامية (أعداد قليلة) وذات توجّه تربوي أو تجاري. وتتجانس هذه المؤسسات، بشكل عام، اجتماعياً أفضل مما تفعله في التعليم العام.

تعمل أغلبية المؤسسات الخاصة من خلال اتّفاقيّة شراكة مع الدولة: فالمعلّمون ينتمون إلى القانون العام أو هم موظّفون معيّنون، والموظفون الآخرون ينتمون إلى القانون الخاص؛ تقوم الهيئات الإقليمية المختصة بتمويل تكاليف العمل. وهناك مؤسسات من الدرجة الأولى لا تزال تعمل وفقاً لعقد بسيط: حيث تتحمّل الدولة تكاليف الموظّفين الذين لا يزالون ينتمون، مع ذلك، إلى القانون الخاص، وقد تتم مساعدة العمل من خلال الهيئة. في النهاية، يوجد بعض المؤسسات مستقلة كلياً وتعمل من دون عقد.

وبحسب العقد، يخضع المعلّمون إلى قواعد التعليم العام كالتوظيف والتعيين والفصل. بالمقابل، يجب أن يحصل المعلمون على موافقة من السلطة الخاصة لممارسة مهامهم: أنها شخصية الخاصة. فنحن نتحدث إذاً عن تعليم رسمي في هيئة خاصة.

10. التعليم المهني والتقني

يشكل التعليم التقني والمهني نطاق تأهيل غير متجانس يهيّئ لممارسة وظائف في النظام الإنتاجي ابتداءً من المهن التنفيذية ومروراً بمهن الإرشاد الوسيطة. وهو يحتل موقعاً مهماً في تسلسل مراحل نظام التأهيل ويهدف إلى دخول عالم العمل مبكراً (77)، وتستقبل هذه المدارس في أغلب الأحيان شباناً ينتمون إلى الطبقات الشعبية.

ومنذ نهاية القرن التاسع عشر، أخذ نظام التعليم على عاتقه نقل المعارف التقنية والمهارات المهنية عبر إصدار شهادات وبناء مؤسسات

وتشكيل طاقم تعليمي يتعهد هذا النوع من التعلّم بشكلٍ خاص[9] (2). ومع ذلك ورغم قدم إضفاء الطابع المؤسسي عليها (59)، بقيت فروع التأهيل التقني والمهني مختلفةً لفترةٍ طويلة عن الفروع العامة (26)، من ناحيةٍ إيجابيةٍ بسبب الأشكال التربويّة البديلة ونقل المعارف المختصة، ومن ناحيةٍ سلبيةٍ بسبب استحالة الوصول إلى التعليم العالي.

ونتيجةً لإنشاء جسور، محدودة ولكن حقيقية، ونتيجةً لتطور تعليم تقني عالي لم تعد هذه القيود ملائمة. وفي الوقت عينه حدث تغيير رمزي ملحوظ، وهو استبدال صورة العامل المهني بالتقنيّ المتخصّص شيئاً فشيئاً كنموذج معياري خاص بهذا النوع من التعليم[10].

11. تقييم السياسات

في المبدأ يتطلب تقييم سياسة قياس تأثيرها، بأكثر موضوعية ممكنة، على قطاع المجتمع الذي تُطبّق عليه، وتشكيل حكم تقييمي موثوق عن هذا التأثير، بهدف مساعدة صاحب أمر التقييم في اتخاذ قرار. ومن هذا المنطلق، فإنّ القليل جداً من تقييمات السياسات التعليمية قد أجري في فرنسا لأسبابٍ سياسيةٍ (رفض عدة وزراء إجراء إصلاحات كبرى، أهداف المشرّع غير الواضحة أو العامة، قصر وقت االسياسات العامة مقابل وقت التقييم الطويل) ولأسبابٍ تقنية (نقص أو عدم استمرار ورود البيانات، تداخل التدابير، صعوبة في تعريف العمل التربوي الفعّال). وهكذا، يتمثل التقييم في جمع معلومات، مرمّزة إلى حدّ ما، عن عمل النظام التعليمي (63) تسمح، بالعودة إلى قيَم سياسيّة عديدة (وليس فقط الفاعليّة (3))، بتقدير تنظيمه ونتائجه وآثار التدابير التي

---

(9) Patrice Pelpel et Vincent Troger, *Histoire de l'enseignement technique* (Paris: Hachette, 1993).

(10) Lucie Tanguy, *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens* (Paris. PUF, 1991).

وضعت حيز التنفيذ واحدةً تلو الأخرى (أجهزة ومشاريع وابتكارات).

خاضعاً حتى عام 2005 لوحدات التفتيش (58) ولمصالح أو كليات الإحصاء (85)، بقي هذا النشاط، ولفترة طويلة، قيد نشر معارف افترض بها أن تكون كافيةً لتدفع الفاعلين إلى تغيير ممارساتهم[11]. ومنذ ذلك التاريخ، بتنا نشهد توسع شبكة المقيمين الرسميين وتطوراً في الأساليب (88). ومن دون اللجوء إلى فرض عقوبات، تطمح السلطات إلى ربط التقييم بإجراءات معالجة أو بتدابير مالية (62،90). لكن الربط بين محتوى التقييم المعبأ في الخطابات والتدابير المتخذة على أساسه لم يتجلَّ بوضوحٍ بعد.

12. إعداد النخبة

فقط أقلية من الشبان تتميز بالتحصيل العلمي الذي يخولها الوصول إلى المراكز الاجتماعية التي يطمح كثيرون إليها. ويتيح لنا تحليل هذه المسارات من التحصيل فهم عمل نظام التعليم الفرنسي الذي يتوجّه بشكلٍ كبير إلى إطلاق نخبة.

فمنذ دخول الطلاب إلى المدرسة المتوسّطة (44)، يتمّ تشجيعهم نحو خيارات وفروع معيّنة تعزّز سلوكهم لمسارات طموحة، ولكن ما يميز رسمياً بداية إعداد النخبة هو إمكانية الوصول إلى صفوف المدارس الكبرى الإعدادية (CPGE). يعتبر المرور بهذه الصفوف وسيلةً لتحصيل معارف عالية المستوى وطرق عملٍ فعالةٍ. وهذه العوامل ضرورية للنجاح في امتحان دخول المدارس الكبرى (56) التي، ويتطلبها الكثير من الناحية الفكرية، تعتبر أساس الأهلقراطية المدرسيّة على الطريقة

---

(11) Xavier Pons, *Evaluer l'action éducative: Des professionnels en concurrence* (Paris: PUF, 2010).

الفرنسيّة[12] (37). ويجمع التأهيل في هذه المدارس الكبرى بين بعدٍ جامعيٍ (22) وتدريباتٍ مهنيةٍ. كما تقوم الأنشطة الترابطيّة فيها بدورٍ شديد الأهمية في تحصيل مهاراتٍ جديدةٍ والاندماج في شبكاتٍ اجتماعيةٍ حصرية[13] (77).

برهن نموذج إعداد النخبة الفرنسي عن استقرار ملحوظ ولكنه في تقدّم دائم. ولمواجهة من يرفض الاعتراف بنخبوية هذا النظام الاجتماعية والتصدي لمتطلبات اقتصاد المعارف المعولم، تتطور المؤسسات التي تشكل جزءاً منه بأشكالٍ متنوعةٍ واستراتيجيات انفتاح اجتماعية ودولية (40، 33).

13. إعداد المعلّمين

في الماضي كان يتم إعداد المرشدين، وهم في أغلب الأحيان كنسيّون، في حلقاتٍ دراسية. ولكن بعض الشخصيّات اهتمّت بإعداد «مدربي المعلمين الناشئين» (ج. ب. دو لا سال (J.-B. de la Salle)، 1651-1719). وأصبح إعداد معلمي المرحلة الابتدائية (48) يتم في «مدارس اعتيادية» في القرن التاسع عشر مع إنشاء التعليم الرسمي. أما معلمو المرحلة الثانوية فيتم إعدادهم في جامعات (22، 65) كلّ بحسب تخصّصه (8).

وأدّى توسع التعليم في القرن العشرين (30) وملاحظة نسبة الرسوب المدرسي (68) الكبيرة إلى التفكير في إعداد المعلمين. ويدور النقاش حول معرفة أن كان الإلمام بمحتوى المواد كافياً للتعليم وإلى حجم الأهمية المولاة إلى تناوب الممارسات في الصف وإلى الإعداد

---

(12) Pierre Bourdieu, *La noblesse d'Etat: Grandes écoles et esprit de corps* (Paris: Minuit, 1989).

(13) Gilles Lazuech, L'exception française: *Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation* (Rennes: PUR, 1999).

(89، 94، 98، 99). ويهدف إنشاء معاهد جامعية لإعداد الأساتذة في 1989 إلى توحيد إجراءات التأهيل (فالكل يمر في الجامعة وهم جميعهم «معلمون») كما يهدف إلى إكساب الإعداد الكفاءة المهنية لتحسين نتائج الطلاب. وبعد الحصول على الإجازة يتم إعداد المعلمين المستقبليين وفق نموذج التناوب المتنامي لحين الشروع بالعمل في السنة التي تلي النجاح في المباراة. وبذلك تكون فكرة أن التعليم مهنة يتم تعلمها قد أصبحت مشرّعة، لكن الإعداد يلقى انتقاداً من «مناهضي المربّين».

وتتابع حركة إصلاح حديثة (2009) رفع عتبة التوظيف (ماجستير/ جدارة) وتوكل الجامعة بإعداد معلمين قبل المباراة كما في الدول الأوروبية الأخرى. وأصبح مكان المعاهد الجامعيّة لإعداد المعلّمين (IUFM) غير واضح وألغيت سنة الإعداد التي تلي النجاح في المباراة.

14. المدارس الكبرى

في غياب صفة قانونية واضحة المعالم، يشير مصطلح «المدارس الكبرى» إلى مجموعة متفاوتة من مؤسسات التعليم العالي تتميز بانتقائيتها وبتعليمها عن التعليم الجامعي (22) وبالاعتراف الاجتماعي الذي يتمتع به طلابها القدماء. واستخدم المصطلح أصلاً ليشير إلى مؤسسات أقيمت نتيجةً للثورة الفرنسية، كمدارس التقنيات المتعددة (Ecole polytechnique)، بهدف إضفاء الطابع الديمقراطي على توظيف عاملي وخبراء الدولة عبر الأهليّة (37، 30). ويتضمن المصطلح اليوم، توسعاً، مدارس الهندسة ومدارس التجارة والمدارس العليا العادية وأحياناً مدرسة الوطنية للإدارة، من دون أن تستنزف هذه اللائحة تعدد المؤسسات المعنية.

وقد وصف عالم الاجتماع بيار بورديو (Pierre Bourdieu) المدارس الكبرى بأنها أداة استنساخ اجتماعي واحتكار مواقع

السلطة[14]. وساهمت تحليلاته في تنمية الجدل حول نخبوية تلك المدارس (54) التي تشارك في الحفاظ على تعليم عال متسلسل ومجزأ بشدة (74، 65).

وتخضع المدارس الكبرى اليوم إلى ضغوطات قوية مرتبطة بأهمية قدرتها على تمثيل تنوع المجتمع الفرنسي (40)، وبتنسيق وظيفة التعليم العالي وبقدرة النظام الفرنسي على المنافسة دولياً. ويتعارض[15] بوجهٍ خاص مناصرو إعادة صياغتها في إطار الجامعات والمدافعون عن المحافظة على الامتياز التعليمي الذي تمثله هذه المدارس؛ امتياز يبرّر بمالتوسيّتها[16] (Malthusianisme) ووجود عوائق لدخولها وظروف العمل والتوظيف المميّزة التي يتمتع بها طلابها (77، 28).

15. الابتكار

ظهر الابتكار في الغرب في دول الإصلاح، حيث تطور الحس التحريري. وفي الأعوام 1940 أصبح الابتكار عجلة المجتمعات الصناعية التنافسية. فالمنتوجات يجب أن تتجدد مراراً وتكراراً كما استدعى الإعلان لهذه الغاية مستهلكين ذوي احتياجات جديدة.

أما الابتكار في التربية، فقد ظهر في وقتٍ لاحق، في العام 1960، تحت مفاهيم واسعة استخرجنا منها تعريفاً: هو جديد متصل بالسياق المباشر، وليس بالضرورة ناتجاً عن ظهور شيء (مثال: أن إدخال

---

(14) Bourdieu, *La noblesse d'Etat: Grandes écoles et esprit de corps.*

(15) Pour un panorama de ces débats, voir par exemple Jean-Richard Cytermann, «Universités et Grandes Ecoles,» *Problèmes politiques et sociaux*, no. 936 (2007).

(16) المالتوسيّة: منسبةً للاقتصادي البريطاني مالتوس 1766–1834 الذي يقول بأن السكّان يتزايدون بنسبة تفوق الموارد الغذائيّة وبأن النسل يجب أن يُحدّد أو يُضبط. والمالتوسيّة الاقتصاديّة هي نظام يقضي باختصار الإنتاج.

الحاسوب لا يكفي للابتكار تربوياً) لكنه يفترض تغييراً طوعياً. وبخلاف المشروع البرنامجي، لا يقدّم الابتكار بالضرورة أهدافاً مباشرة، لكن يجدر أن يأتي بتحسينات. وبكلمةٍ أخرى، هو ليس مشروعاً تكنوقراطياً مع أهداف ظاهرة وجدولاً زمنياً مقدّراً وتقييم هادف (53). إنها مغامرة حافلة بالمخاطر لأن المبتكر يشق طريقه وهو يجتازه.

في النظام التربوي (63) يسمح الإصلاح الصادر عن السلطة أعلى إلى أسفل (Top Down) بظهور ابتكارات ضمن شروط معيّنة قام بها فاعلون في القاعدة في إطار الحرية التي منحت لهم من أسفل إلى أعلى (Bottom up). يتلقى الابتكار المنبثق عن إبداع الجهات الفاعلة صدًى إيجابي إلى حدٍ ما بحسب الحد الأدنى للانفصال عن العادات القائمة، وهنا يكمن مستوى إمكانية قبول الابتكار في السياق الفوري حيث يستقر ويحاول التطور. تُتاح ثلاثة مخارج أمام الابتكار في التعليم: أن يختفي أو أن يهمش أو أن تتخذه المؤسسة بعد التكييف. وفي الحالة الأخيرة، يتيح الابتكار للمدرسة أن تتطور وتتجدد.

16. التفتيش المدرسي

منذ أواخر القرن الثامن عشر قررت عدة دولٍ أن تتزود بهيئة تفتيش للإشراف على توافق التعليم في الصفوف مع توجهات السياسة. واليوم مازالت عدة وحدات تقوم بهذا الدور في فرنسا: المفتشين العامين (IG) الذين يؤدون دورهم على المستوى الوطني في الأغلب، وفي الحالات الأكثر إشكالاً أو مع بعض معلمي الصفوف التحضيريّة؛ ومفتشي الدرجة الأولى (IEN) على رأس مناطق تتضمن عدة مدارس ابتدائية (48)، ومفتشين تربويين إقليميين[17] وهم كمفتشي التعليم التقني

(17) Xavier Albanel, *Le travail d'inspection: L'inspection dans l'enseignement secondaire* (Toulouse: Octarès, 2009).

والعام، يشرفون على معلمي الصفوف الثانوية ويخضعون لسلطة عمداء الجامعات.

بعد مدة طويلة من التخصّص في مراقبة مراقبة المعلمين الفردية، عرفت مهنة المفتش منذ السبعينات عدة تطورات رئيسة[18]: تنويع في أهداف المراقبة (مؤسسات تعليمية وأجهزة خاصة وسياسات) وتنويع المهام (على المفتش أن يتخذ دور المشرف أو المستشار أو الخبير أو المقيّم بالتناوب) وبيروقراطية الإجراءات (مثال: الأعمال الإدارية لمتابعة المدارس الابتدائية من قبل مفتشي الدرجة الأولى).

ولدت هذه الحركة التي تعتبر مصدر ضغوطات للمفتشين لأنها تتطلب أخذ أدوار متباينة جداً، احتياجات وظيفيةً جديدة منبثقة عن تغييرات النظام التربوي ولكن أيضاً عن الشكل الخاص الذي يتمثل في وضع إدارة تعليم عامة جديدة حيز التنفيذ في فرنسا.

17. المؤسسة المدرسيّة

يعيدنا معنى العبارة الأكثر شيوعاً إلى المدرسة كونها مثالاً للتنشئة الاجتماعية بكل معنى الكلمة. وفي الواقع ربط مبدأ المؤسسة المدرسية بنوع من التنشئة مؤرخ وموجود وهو الذي هدف بطرقٍ مباشرة وملموسة إلى تطبيع أدوار وقيم لتشكيل شخصيات. وتحت هذا المفهوم تستطيع المؤسسة المدرسية أن تظهر، إلا مع استثناءات، في حال تدهور[19] (82). في الواقع مازالت المدرسة المتّفق عليها (30) محفلاً مهماً للاختلاط الاجتماعي حتى وإن تجلى أثر الاختلاط الاجتماعي في المؤسسة عبر سلطة هيمنة الشهادات في مجتمعاتنا في أغلب الأحيان

(18) Anton De Grauwe, «Les réformes des services d'inspection: Modèles et idéologies,» *Revue française de pédagogie*, no. 145 (2003), pp. 5-20.

(19) François Dubet, *Le déclin de l'institution* (Paris: Le Seuil, 2002).

وليس عبر التجارب التي يمر بها التلاميذ في ظلها[20]. وكذلك يبقى السؤال المطروح حول ما تنتجه المؤسسة المدرسية على صعيد نموذج الفرد من اليوم فصاعداً.

وإن أسيء طرح الوصف المؤسسي أحياناً فالسبب يعود للمعنى الآخر لمبدأ المؤسسة والذي يدل بشكلٍ أعم على الأشكال الاجتماعية والهيكليات الموضوعة. ومن المحتمل إلقاء نظرة مختلفة. ومن هذا المنطلق يسعنا اعتبار تشخيص الانحدار أو التبدّل المدرسي نسبياً إلى حدٍ كبير. ألم يبقَ شكل المدرسة (15) مستقراً بشكلٍ ملحوظ لقرونٍ متعددة؟ وما تغير أكثر من المدرسة فهو المجتمع الذي يحيط بها. ويتم تناول التفسيران بشكلٍ طوعي من قبل مفهوم العامة لشرح «أزمة» المدرسة المعاصرة.

18. الثانوية

تعتبر الثانويّة المؤسسة المدرسية حيث تنجز نهاية الدراسة الثانوية وبصفةٍ أساسية، يتم التحضير لشهادة الثانوية العامة (Baccalauréat). وتتضمن ثانويّات متعددة بعض قطاعات للتعليم العالي: شعب التقنيين العليا (52) وصفوف تحضيرية للمدارس الكبرى (56). ومن الجدير بالذكر أن 15٪ فقط من أولاد جيلٍ واحد كانوا ينالون الشهادة الثانوية العامة حتى 1960. في هذه الحقبة كانت الثانويّة «بورجوازية» وبالأحرى مخصصة للذكور. أما اليوم يعتبر المرور بالثانوية وإن كانت «عامةً وتكنولوجية» و«مهنيةً» أو «زراعيةً» تجربة شبه عالمية وينال 65٪ من جيلٍ واحد الشهادة الثانوية العامة، وتتخطى الفتيات الفتيان في ذلك.

إنّ تعميم تجربة المدرسة العليا وإضفاء طابع ديمقراطي عليها

---

(20) John Meyer, «The Effects of Education as an Institution,» *American Journal of Sociology*, vol. 83 (1977), pp. 55-77.

(30)، مستوى كفاءات الشعب العام (4) حتى وإن أدى ذلك إلى انخفاض قيمة الشهادة الثانوية العامة اجتماعياً بشكلٍ حتميّ. ومع هذا ففي الوقت عينه الذي اتخذ فيه دخول الثانوية طابعاً ديمقراطياً، تمّت المحافظة، لا بل زيادة التسلسل الهرمي المدرسي والاجتماعي بين الثانويات، تبعاً لكونها عامةً أو خاصةً (51)، «ذات «إيقاع تكنولوجي» أو «إيقاع عام». كما تواصلت التسلسلات بين حلقات الشهادة الثانوية العامة، من حلقة العلوم الأكثر انتقائية اجتماعياً ومدرسياً حتى الحلقتين «التكنولوجية» ثم «المهنية» (82). وبكلمةٍ أخرى، تقوم الثانويات وحلقاتها أيضاً بوظيفة «المحطة الفاصلة» الكامنة نحو كليات التعليم العالي المختلفة أي مستقبل مهني واعد (77، 65، 56) إلى حدٍ ما وذلك وراء ستار وظيفتها الواضحة في نقل معارف التخصص والتحضير للتعليم العالي[21].

19. إعادة الصف

يتخذ قرار إعادة الصف على مستوى إداري ويمكن لمجلس التعليم أن يصوت له في حال رسب الطالب (68). ويلزم هذا القرار الطالب بإعادة السنة الدراسية التي انصرمت عوضاً عن الانتقال إلى الصف اللاحق.

ويختلف حجم الإجراء من بلدٍ إلى آخر بحسب منظومة التعليم. وهو شبه غائب في الأنظمة الشاملة التي تفضل المتابعة الفردية في حال واجه الطلاب صعوباتاً مدرسيةً (الدول الشمالية)، وهو مستخدم عادةً في الأنظمة التي تفصل مبكراً التلاميذ إلى فروع (الدول الجرمانية) وحيث تسود إدارة تحصيل علمي موحّدة، كما في فرنسا حيث يعترف

(21) Stéphane Beaud (coord.), « Le Baccalauréat: Passeport ou mirage?» *Problèmes politiques et sociaux*, no. 891 (2003).

38٪ من الشبان البالغين 15 عاماً بأنهم أعادوا صفوفهم مرةً واحدةً على الأقل[22].

أدّى طابع إعادة الصف السلبي العام الذي أبرزته الأبحاث في موضوع التربية[23] إلى الإرادة السياسية للحد من استخدامه. تسبب سياسات التصدي لهذا الإجراء جدلاً حاداً بشكلٍ عام. ويرمز هذا الجدل إلى وجهات نظر متعارضة غالباً ما تتواجه في ميدان الإصلاح التعليمي بين الخبراء والعامة. يحلّ إجراء إعادة الصف ميدانياً مشاكل متعددة «بصمت»: منها إدارة اللاتجانس وتنظيم العلاقة التربوية، تقدير نوعية المعلمين والمدارس نظراً لارتباط الانتقائية بالنوعية... وتسليط الضوء على هذه المسلمات الدراسية يمرّ إذاً بالعمل على الهياكل وعلى التمثيل في آن واحد[24].

20. التنظيم

التنظيم هو عمليّة وضع أنظمة وتوجيهات لسلوك الفاعلين، الذين يستطيعون في المقابل تحويل هذه الأنظمة لتخدم السياق المحلي. وينقسم التنظيم الرسمي إلى شقين. يرجع التنظيم المعياري إلى مرجعيات عامّة توضع لمدةٍ طويلةٍ إلى حدٍ ما وتبني نطاق مفاهيم يتضمن العمل العام (مثال: مرجعية الليبرالية الجديدة). ويطابق الضبط التنظيمي الاستراتيجيات والتدابير وتنظيم المؤسسات ويضعه الفاعلون حيز التنفيذ لحل المشاكل في داخل منظومة معقدة. ينقسم هذا الضبط

---

(22) OCDE, Rapport PISA, 2009.

(23) Marcel Crahay, «Peut-on conclure à propos des effets du redoublement?» *Revue française de pédagogie*, vol. 148 (2004), pp. 11-23.

(24) Hugues Draelants, *Réforme pédagogique et légitimation* (Bruxelles: De Boeck, 2009).

التنظيمي إلى فرع الإشراف (المنبثق من القمة) وهيئات ضبط مستقلة (منبثقة من القاعدة) وهي تترابط في الأغلب.

أما في مجال التربية فنميّز بين تنظيم تمارسه الدولة (42) من جهة وهو يتميز بكونه داخلي أساساً وموجه لفترةٍ طويلةٍ نحو الدفاع عن مصالح المهنيين وتفضيل الالتزام بالقواعد، ويخضع للقليل من الضبط في الواقع، ومن جهةٍ أخرى تنظيم يمارسه السوق ويعزّز الكفاءة (31،35)، ويبحث عن تسوية محلية بين طلب المستخدمين وعرض التعليم ولذلك يؤيد ذاتيّة مؤسسات التعليم.

ونادراً ما يطبق هذا التنظيم الذي يراعي السوق والذي توصي به العديد من المنظمات الدولية (80) بحرفيته. وهو يشكّل مع مفهوم أكثر دقة للعمل الرسمي الذي يطلب الحد من دور الدولة، تعدداً في الجهات الفاعلة وأماكن اتخاذ القرار وتدخلات متنوعة (33). ونتحدث إذاً عن تعدد أجهزة التنظيم.

21. نظام التعليم

يمثل نظام التعليم، بمعنى المصطلح المعاصر، استئناف المفهوم الإداري، كما ورد لأول مرةٍ في قانون هابي الصادر في 11 تموز/ يوليو 1975. وتعكس العبارة الانزلاق، من عام 1959 حتى 1975، من منطق شبكات مؤسسات متنوعة ومتراصفة إلى منطق الدرجات والمستويات والفروع التي لها استقلالية ذاتية ومفاصل.

أصبح الالتحاق بالمدرسة إلزامي من عمر ستة أعوام إلى ست عشرة سنة. لكن مجمل الأطفال من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات قد التحقوا بالمدرسة، كما حذا حذوهم أكثر من 50 ٪ من الشباب الذين بلغوا العشرين من العمر. ويعتبر هدف الإصلاحات المعلن، منذ ثلاثة

عقود، هو تطوير اتساق هذه «المدرسة الجماهيرية» ككل، مع جعلها أكثر فعالية وإنصافاً (30،31،32).

إنّ نظام التعليم الفرنسي الوطني منظّم على درجات – الدرجة الأولى والدرجة الثانية والتعليم العالي - وتنقسم كل درجة إلى مراحل تتضمن برامج محددة واتجاهات ومعايير تقييم (14،42). وتتوالى في هذا النظام أنواع مؤسسات تتوجه كل منها إلى فئة عمرية: حضانة ومدرسة ابتدائية (48) في المرحلة الأولى؛ مدرسة متوسطة (44) وثانوية (60) للمرحلة الثانية، وجامعة لمرحلة التعليم العالي. ولإنجاز دراسةٍ طويلة، يرتاد التلاميذ خمس مؤسسات مختلفة على الأقل. كما يسود نظام التعليم منهج موحّد على مستوى المدرسة المتوسطة وتنوع على مستوى المدرسة الثانوية (بين المنهج المهني (51)، والمنهج العام). أتاحت هذه البنية الإجابة على تزايد عدد التلاميذ عبر تراتبية المؤسسات والفروع والشعب[25].

22. تكنولوجيا المعلومات والاتصالات TIC

شهد نصف القرن الأخير ظهور وشيوع تقنيات وبنىً تحتية سمحت بإنتاج ونشر المعلومات والموارد الرقمية. تدفقت هذه التطورات كأمواجٍ متتالية: المعلوماتية وتقنيات المعلومات ثم الوسائط المتعدّدة والشبكة العنكبوتية (Internet)، مع ما نتج عنها من أنواع برمجيات متخصصة: الموقع الإلكتروني (المتصفح) والموقع الإلكتروني الاجتماعي (ويكيبيديا بشكلٍ خاص) قبل ظهور مجالات جديدة. تركت هذه التقنيات آثاراً كبيرة في النشاطات المهنية والاندماج الاجتماعي والميدان السياسي.

---

(25) Maria Vasconcellos, *Le système éducatif*, coll. Repères (Paris: La Découverte, 2004).

أما في مجال التربية فقد دخلت هذه الابتكارات (57) مبكراً جداً، وحتّى قبل أن تدخل عالم التواصل الاجتماعي. ولكن مجهوداً كبيراً يبذل لوصولها إلى المدارس، هذا لأن الشكل المدرسي (15) يضع قيوداً صارمة على ما هو في طور التفتّح. وحين تطبّق هذه التقنيات فهي تتخذ شكلاً لا يمت إلى ما يدور في المحيط الاجتماعي إلا بقليلٍ من الصلة.

وفي المحور التعليمي، تلاءمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (TIC) مع مجموعة واسعة من المفاهيم، بدءاً من استخدام الطلاب أجهزة المعلوماتية في فروعٍ موجودة (8) وصولاً إلى أشكال التكنولوجيا التعليمية المختلفة التي تهدف إلى إضفاء الطابع الموضوعي على النشاط التعليمي. أمّا انتشارها أو عدمه فهو رهن مستويات وقطاعات التعليم.

ويتصل أحد التحديات الحالية بنقل موارد وبيئات مناسبة للتعلم (2)، وهي تنبثق من عمليّة تحقيق لا تدين للمؤسسة التعليمية بشيء (59)، وتولد أحياناً من جمعيات المتشددين ولكن أيضاً من مبادرات القطاع الخاص التي تهدف إلى الربح وتطمح إلى إضافة الطابع الفردي على التعليم، ومن المحتمل أن تكون تأثيراتها جالبة للعراقيل.

23. الجامعة

إن الجامعة هي المكان حيث تنتج عبر البحث وتُنقل عبر التعليم المعارف على مستوىً عالٍ. وهي تحتل في فرنسا مكانة مميزة لأسبابٍ تاريخيةٍ. وليست هي التي تصنع نخبة مفكري واقتصاديي البلاد الجوهرية بل المدارس الكبرى (56، 54). وفي ميدان الأبحاث العامة، تتقاسم الجامعة إنتاجها مع هيئات أبحاث هامّة (كالمركز الوطني الفرنسي للبحث العلمي (CNRS) والمعهد القومي للصحة والبحوث الطبية (INSERM)...). بالمقابل وحتى عام 1990 كانت للجامعات وجود

مؤسساتي ضعيف (59) مقارنةً مع فروعها النظاميّة (وحدات التأهيل والأبحاث والكليات). وعدل مشروع بولونيا الأوروبي وسياسات استقلالية الجامعات الحالية هذا الوضع فعلياً. كما منحت رئاسة الجامعات المزيد من السلطة (33، 29).

أما بالنسبة إلى قبول الطلاب فالجامعات الفرنسية في وضعٍ محرجٍ. فمنذ نشوء جامعات القرون الوسطى كانت درجة البكالوريا كفيلة بفتح أبواب الجامعة. وفشلت كل المشاريع لانتقاء من يستحق دخول الجامعة. وذلك يسبب قلق بعض المراقبين بأن تكون الجامعة «سيارة إغاثة» التعليم العالي، تجمع الطلاب الذين لم يجدوا مكاناً في الكليات الانتقائية (74). هذا القلق غير قائم على أساس، مع منح البكالوريا طابعاً ديمقراطياً، إن راقبنا وصول طلاب من طبقات متواضعة أو طلاب بالكاد نجحوا بأعدادٍ كبيرةٍ إلى الجامعة غالباً بسبب تعذر دخولهم إلى مدارس (هندسة وتجارة... إلخ) وهم يتوقعون من الجامعة أن «تكسبهم الكفاءة المهنية» (77).

وبربطها بمهام أخرى أوكلت حديثاً للجامعات، وبخاصة فيما يتعلّق بـ «التدريب في جميع مراحل الحياة»، عزز هذا التطور ارتفاع إدراج مواضيع وزيادة الكفاءة المهنية في السياسات الجامعية كقانون حرية ومسؤولية الجامعات، على حساب تعريض أهداف الجامعات التقليدية وهويتها المهنية للخطر (22).

الفصل الرابع

إجراءات وفاعلون

1. الإدارة التعليميّة

تشمل الإدارة التعليمية نشاطات إدارة كل من الأفراد والمصلحة الإدارية والتنظيم وضبط التعليم. هذه المجموعة لا تشكل جسماً متماسكاً، حيث إنها تعود للأشخاص وللتدريب والحالات المتغيرة (46)، واستناداً لمستوى الممارسة على وجه الخصوص (مستوى مركزي، مستوى إقليمي، مؤسسات). مع ذلك، فقد طالت هذه الوظائف المختلفة تطورات قرّبت فيما بينها خلال هذه السنوات الأخيرة.

في السنوات 1980، ولمواجهة محاولات الاستنكار المفرطة للبيروقراطية (تسلط الدواوين الحكومية) وللمركزية، قامت فرنسا، وعلى غرار العديد من البلدان، بتوزيع سلطات إدارة التعليم (29) وفرض إجراءات من النوع الإداري (33). وحدد قانون التوجيه للعام 1989 أهدافاً متعلقة بـ: ثقافة التقييم (53)، مشروع المؤسسة، التركيز على الطلاب، مشاركة الأهل (81، 45)... إلخ. فالمسؤولون التربويون لديهم اليوم مرجعية لمزيج هجين من معارف إدارية وسياسية وتربوية

(67،94)، إلا أنهم لا ينفكون يدّعون أيديولوجية الخدمة العامة المراعية للعدالة والإنصاف.

والاتّجاه اليوم هو لتمييز واضح لمهام التعيين، مع فصل جذري عن النظام القديم الذي يعطي الأولوية للمطابقة مع الممارسات الجيدة المنصوص عليها في نصوص رسمية وثقافات مهنية. في السنوات 2000، نجح قانون جديد لمدراء المؤسسات من تطبيق هذا النمط من تنظيم النشاط بينما حدد القانون الأساسي للقانون المالي أولوية القيام بالبحث عن الأداء في إدارة مصالح المدراء (62، 31، 28).

2. رؤساء المؤسسات

لأنّ رؤوساء المؤسسات في التعليم الثانوي هم مجموعة مختصة من مدراء المدارس ونظار الثانويات (العامة والتكنولوجية والمهنية). وبعد وقوع أزمة التوظيف في السنوات 1990، زاد عدد الإناث في المركز وأصبح أكثر حيويّة. وبعد أن كان حكراً، ولفترة طويلة، على مدرسين حائزين منذ خمس سنوات على مباراة المعلمين، تطورت دورة أعضاء الإدارة لتفتح أبوابها لموظفين آخرين وفاعلين تربويين (أساتذة مدارس ومستشارون رئيسيون في التربية ومستشارو توجيه).

لطالما كان المنصب إداري بحت، وإن كان أحياناً يأخذ طابعاً راقياً في ثانويات وسط المدينة وقد كانت خالية من هوامش العمل الرسمي داخل البيروقراطية الهرمية حيث لا تشكل المؤسسة فيها سوى حلقة وسيطة. ولكنها تحولت، بشكل ملحوظ، عند تطبيق اللامركزية في نظام التعليم في منتصف السنوات 1980 (29)، والتي جعلت رؤوساء المؤسسات أكثر استقلالية في إدارة مواردهم حيث يجب عليهم تعريف وتطبيق المشاريع المحلية، تحريك الفرقاء المدرسين، وإدارة العلاقات مع

الجماعات الإقليمية. ونشهد اليوم موجة جديدة من التطور، من خلال ظهور نهج إداري، الإدارة العامة الجديدة، المرتكزة على ثقافة النتائج وتعميم التقييم (35،53). شهدت هذه التحولات الموصوفة أقدار مختلفة على صعيد السياقات المحلية وأفسحت المجال اليوم لتعدد الطرق، طرق تحديثية نوعاً ما، لمزاولة المهنة بطريقة ملموسة[1].

3. الفشل المدرسي

لم يظهر هذا المصطلح إلا مع انتشار الديمقراطية (30) ومشروع المدرسة الموحدة: لا يمكننا التحدث عن فشل مدرسي في حين أن نتيجة الدراسة قبل الشهادة مُرضية. إن زيادة المتطلبات المدرسية في المجتمع قد أدت إلى الانشغال بالفارق بين الدخول الهائل للطلاب في المؤسسات التعليمية واقترابهم المحدود من التعلم (2) وبالشهادات. وقد فُرض مصطلح الفشل إذاً لتعيين الظاهرة التي رافقت مبادرة تمديد فترة الدراسة للمدارس الابتدائية أولاً، ثم المدارس المتوسّطة وصولاً إلى الثانويات والجامعات، وذلك من خلال تغيرات عدة (التراجع، الإهمال).

حاول علماء الاجتماع وبشدة إظهار أن طرق المعالجة الفردية أو الجماعية (تعليم أولي، المتابعة المدرسية، أجهزة التعليم المحيطة) المستخدمة للخروج من الفشل تنبثق من خلال نسب المصدر للطالب (موهبة، نقصان، كفاءة) أو للعائلة (إعاقة اجتماعية ثقافية)، التي لا تسمح بتحضيره بطريقة تتناسب مع الشكل المدرسي وللتكيف الاجتماعي (3،15،59). إن هذه الافتراضات تحجب العمليّات المعقدة لعدم التعلّم

(1) Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement: Les managers de la République*, 2e éd. (Paris: PUF, 2008).

داخل المدرسة الواحدة. عندما يتم طرح هذه الأخيرة فذلك لرجوعها غالباً لمبدأ انتقال المسؤولية من الطلاب إلى المدرسين. ونحن لا نتساءل بخصوص السياسات التربويّة (42) ولا الأدوات والتدريب التي يتم اللجوء اليها (94، 55)، لأن هذه العناصر تساهم في إنشاء منهج تعليمي لا يسمح لجميع الطلاب بالتعلم وتؤدي لخلق عدم المساواة الاجتماعية (76) وبطريقة ما تضفي الغموض على مصطلح الفشل المدرسي مع ما يحمله من تشاؤم.

4. آثار الانتظار

باستطاعة اعتقاد خاطىء التأثير على الحقيقة بجعلها مطابقة للاعتقاد الأساسي. هذا التأثير المعروف بـ «نبوءة تحقيق الذات» قد وُضّح من قِبَل عالم الاجتماع روبرت ك. مرتون[2] (Robert K. Merton). على سبيل المثال، إطلاق إشاعة حول إفلاس مصرف، مع العلم أنها خاطئة، قد تؤدي بالأفراد إلى سحب إيداعاتهم المصرفية مساهمين بجعل المصرف في حالة إفلاس ومؤيدين بذلك الاعتقاد الخاطىء الأساسي.

نحن ندين لكل من روبرت روزنتال (Robert Rosenthal) ولينور جاكبسون[3] (Lenore Jacobson) لإظهارهم مثل هذه التأثيرات في الوسط المدرسي. وقد أظهروا، في تجربة شهيرة، أن المدرسين الذين يعتقدون أن بعض الطلاب واعدون يميلون للحصول على نتائج أفضل

---

(2) Robert K. Merton, "The Self-fulfilling Prophecy," *Antioch Review*, vol. 8 (1984), pp. 193-210.

(3) Robert Rosenthal and Lenore Jacobson, *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968).

من هؤلاء الطلاب أنفسهم. وفي هذه الحال، لم يكن يوجد أي سبب لتطوّر هؤلاء الطلاب، الذين زُعموا واعدين، لتطورهم أكثر من غيرهم لأن تحديدهم تم على أساس عشوائي. وبالتالي، إن فكرة انتظار أداء أفضل تحث المدرسين على التصرف بطريقة يتم من خلالها نقل هذه التوقعات العالية لطلابهم والحصول من جهتهم على نتائج مطابقة لتوقعاتهم. من دون التشكيك بظاهرة الانتظار، أظهرت أعمال حديثة أنها قد تصبح الآثار محدودة بحجمها لأن حكم المدرس يعبّر بطريقة واسعة عن انعكاس الحقيقة أكثر من انعكاس التشويه لهذه الأخيرة[4].

5. تأثير المؤسسة وتأثير الصف

يرجع كل من تأثير المؤسسة وتأثير الصف إلى التأثير الخاص المُطبّق على الطلاب من قبل المؤسسة ومن قبل الصف. يجب أن يُسمّى هذا التأثير بـ «قيمة مضافة»: المقصود منها توقّع تأثير كون الفرد متعلماً في هذه المدرسة أو في هذا الصف وليس في صف آخر يخلق لدى التلاميذ الذين هم في طور التعلّم (2) سلوكيات واعتقادات وتصرفات... إلخ. في الحقيقة، إن التعلّم المدرسي للطلاب يشكل الجزء الأكبر من الأبحاث الجارية في هذا الموضوع (14).

يمكننا التمييز بين بعدين لتأثير المؤسسة وتأثير الصف. يعتمد الأول على الفعالية (31): نقدّر أن ترفع قدرة المؤسسة أو الصف من متوسط مستوى طلابها. أما الثاني فيعتمد على الإنصاف والفعالية التفاضلية: نُقدّر أن تساوي قدرة المؤسسة أو الصف بين مستوى التلاميذ.

---

(4) Lee Jussim, "Teacher Expectations: Self-fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy," Journal *of Personality and Social Psychology*, vol. 57, no. 3 (1989), pp. 469-480.

تبدي الأبحاث الجارية في فرنسا أن تأثيرات الصف أقوى بكثير من تأثيرات المؤسسة فيما يتعلق بتعلّم الطلاب. في حين تشرح التأثيرات الأولى تنوع التعلّم بنسبة تتراوح بين 10 و15٪، تقدّر التأثيرات الأخرى بحوالي 2 إلى 5 ٪ وأحياناً بنسبة أقل[5]. ومن ضمن السياقات المستخدمة في تأثير الصف تظهر حركة التعليم كحركة أساسية وغير استثنائية، كما أن التكوين الاجتماعي للصف وعدد الطلاب يلعبان أيضاً دوراً مهماً في هذا السياق.

6. تلميذ

التلميذ هو عبارة عن ولد أو مراهق مسجل في مؤسسة مدرسية ابتدائية وثانوية. هذا التعريف يسيطر على ذاك الذي يجعل من التلميذ محركاً للعلاقة التربوية المبنية على أسس تتعلق بالانخراط الفردي في المعرفة.

وقد عرفت حالة التلاميذ تغيرات كبيرة في النصف الثاني من القرن العشرين. أولاً، يصبح الولد تلميذاً في عمر مُبكر ولفترة طويلة، فمنذ السنوات 1990 أصبحت الأغلبية الكبرى من الطلاب تتعلّم حتى سن 17 سنة[6]. في المرتبة الثانية، يأتي تكتل التعليم الثانوي (30) الذي يسمح للطلاب، أياً كانت أوساطهم الاجتماعية، بالتردد إلى ذات المنهج العام وإن كانت مسيراتهم في الوقت نفسه تختلف بشكل بسيط فيما يخص المؤسسات والفروع والخيارات والصفوف. أما في المرتبة الثالثة، يتم

---

(5) Pascal Bressoux, «Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres,» *Revue française de pédagogie*, no. 108 (1994), pp. 91-137.

(6) Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, 2e éd. (Paris: La Découverte, 2009).

التعرف على الطلاب داخل المدرسة من خلال المشاركة في الثقافات وأشكال الدمج الاجتماعي الطفولي والشبابي وإن كانت هذه المشاركة تدخل أحياناً في علاقة توتر مع متطلّبات الثقافة المدرسية[7] (38).

هذا الجديد قد عزّز المناهج التربوية وآفاق البحث في مجال التربية (98)، التي استبدلت التمثيل السلبي غير الفعّال للطّالب على أنه إناء من المعرفة ونظم المؤسسة بفكرة أكثر فعالية فيما يخص تعلّمه وتنشئته الاجتماعية (59، 21، 2).

7. طفولة

إن الصمت الذي يلف الطفولة لفترة متأخرة في تاريخ حضارتنا لا يأتي بالضرورة من اللامبالاة وإنما من نمط معين لوجود هذا الطفل في المجتمع. يعتبر جان جاك روسو (Jean-Jacques Rousseau) «مخترع» الطفولة عندما أبدى في **إميل أو في التربية** (*Emile ou De l'Education*) أهمية السنوات الأولى ليس فقط على مستوى التربية وإنما أيضاً على مستوى التطور. لطالما كانت طفولة «إميل» طفولة نظرية تعكس فكرة عن مصدر الحضارة، كما عن قلق العصور الجديدة حيث تلوح لـروسو ثورات. ثم إن علم نفس الأطفال يجعل من الطفولة ركيزةً للشخصية ومرحلة بروز المهارات والوعي الإدراكي (18). وبالطريقة ذاتها، فإن الأدب والشعر يتخذان من الطفولة منحى جمالي أكثر منه أخلاقي أو سياسي. تتواجد الطفولة والمراهقة في صلب روايات التدريب، حيث تبرز رواية غوته لفيلهلم مايستر كخير دليل. فإن نكبر لا يعني الانخراط في عالم موجود مع متطلباته وأعرافه بل رسم طريق متميّز فيه.

---

(7) François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école* (Paris: Le Seuil, 1996).

تتحقق نبوءة روسو في المجتمع القادم: لا ترتكز الطفولة على اتباع خطوات الأجيال السابقة لأننا نجهل ما يخبىء لنا المستقبل تحديداً. فالضياع إذاً لا يشكل فشلاً، إنما تجربة أساسية. لا يمكن أن تنحدّ الطفولة بهذه الشروط إلا من خلال أزمة، نوع من الثورة تمهيداً لسن الرشد حيث يكون هو وبحد ذاته غير مؤكّد كما حدد علماء الاجتماع الحاليين[8].

8. مدرّس

إنّ أغلبية المدرّسين من النساء (68٪ من المجموع العام و81٪ في المرحلة الابتدائية). يمارس المدرسون مهنتهم بشكل أساسي في مؤسسات من القطاع العام (87٪) وينقسمون إلى مدرسي المرحلة الابتدائية (45٪) والمرحلة الثانوية (55٪)[9].

يحققون ويمارسون مهنتهم بطرق مختلفة استناداً للمكان (ريف أو مدينة، مؤسسة كبيرة أو صغيرة) وبخاصةٍ استناداً لنوع الجمهور الذين يتوجهون إليه – طلاب ذوي صعوبات اجتماعية ومدرسية وصعوبات في النجاح. بطريقة شاملة، يشعرون اليوم أنهم يفقدون المهارات المهنيّة أحياناً من خلال فقدان السلطة (25) على الطلاب، ومقارنة مع نشاطات مهنية أخرى من المستوى نفسه وتراجع ملحوظ لوضعهم كما بسبب معرفتهم الاجتماعية (47) لأهالي الطلاب.

يرتبط هذا الانزعاج ومنذ سنوات بآمال جديدة قد وضعها رب العمل لمهنة المدرس. وهكذا، نشرت وزارة التربية في العام 2006 مرجعاً مؤلفاً من عشر كفاءات موحّدة لأساتذة الابتدائية كما الثانوية

---

(8) Jean-Pierre Boutinet, *L'immaturité de la vie adulte* (Paris: PUF, 1998)

(9) Statistiques de l'INSEE, 31 janvier 2010.

والتي تهدف، على غرار النصوص السابقة، لتطبيق الجوهر التقليدي لمهنة التعليم. بالإضافة إلى «مسؤولية الصف» على المدرس أن يتواصل أكثر مع الأهل ومع محيط المؤسسة (66). وهو مدعو إلى تطوير مشاريع استعراضية تتطلب التعاون مع زملائه داخل المؤسسة ومع شركاء خارجيين (41،45). أما العلاقة بين وقت العمل ووقت التعليم تبقى محور تلك التطورات.

9. طالب

ينطوي مصطلح «الطالب» على حقائق مختلفة. فالتعليم العالي يبرز كعالم كثير التقسيم وذو أولويات في مختلف المجالات ومنها محصورة (المدارس الكبرى (56)، مدارس الهندسة، المعهد الجامعي للتكنولوجيا IUT، أقسام الفنيين العليا STS، وبعض برامج الإعداد الجامعي كالطب)، وأخرى مفتوحة (معظم دورات الإعداد الجامعية (65)). بعض المجالات لها توجيه مباشر نحو سوق العمل والبعض الآخر عام إلا أنها أيضاً ذات أولويات. وبحسب خصائصهم الاجتماعية، يتجه الطلاب أو يتم توجيههم (39) على النحو التالي: 55٪ من طلاب الصفوف التحضيرية للمدارس الكبرى (CPGE) هم أبناء لإداريين رفيعي الرتبة. ويشكلون مع الطلاب الذين يمارسون أهلهم المهن الحرة نسبة 77.7٪ من عديد المدرسة القياسية العليا[10] ENS، ونسبة 81.5٪ من Science Po Paris. وهم أيضاً موجودون بنسبة مرتفعة جداً في المرحلة الأولى من الجامعة (27٪ من المنتسبين إلا أن هذه الفئات لا تغطي سوى 16٪ من الوظائف). بالمقابل، إن المجالات المهنية الأخرى مثل STS (أقسام الفنيين العليا) مُستثمرة من قبل فئات شعبية بشكل

---

(10) Ecole Normale Supérieure (المترجم).

أساسي (39٪ من نسبتهم الإجمالية هم أبناء الموظفين والعاملين) في حين أن IUT (المعاهد الجامعية للتكنولوجيا) توظف فئة مفضلة بطريقة ملحوظة (28.5٪ منهم ينحدرون من عائلات ذوات مراكز عالية). ينتج عن ذلك اختصاصات اجتماعية قوية من مجالات التعليم العالي (82)، ولكن أيضاً ينتج عنها تجارب متجانسة متنوعة وغير قابلة للقياس، إذ يتابع الطلاب في الصفوف التحضيرية للمدارس الكبرى حتى يصبحوا متعلمين ويسيرون في الاتجاه الصحيح أو على عكس ذلك، يتابع الطلاب في الجامعات فيصبحون مسؤولين عن استثمارهم المدرسي.

10. الفتيات والفتيان

تقريباً جميع الصفوف هي صفوف مختلطة منذ 40 عاماً. ومع ذلك، إن عملية دمج الفتيان والفتيات لا تكفي لتطبيق العدالة فيما بينهم (32). إن العمل على الفشل المدرسي (6، 68)، وتطوير المساعدة الفردية تجعلنا نأخذ بعين الاعتبار جنس الطالب لتمييز تعليمه.

ويبدو أن الفتيات، خلال فترة دراستهن، تقرأن بشكل أفضل وأسرع من الفتيان. ومن هنا يتضح لنا حقيقة أنهن يرسبن أقل من الفتيان، وتتوقّفن أقل عن الدراسة قبل اكتساب جميع الكفاءات لجميع مستويات النظام التربوي (63)، ويحصلن على درجات أكثر في الامتحانات والشهادات في الدرجة الثانية كما في التعليم العالي. إن نجاحهن المدرسي، الجيد بشكل عام، يفتح أمامهن المجال في المقابل لنتائج متساوية على صعيد التوجيهات (39، 77) الأقل طموحاً.

إن الوضع الحالي للفشل المدرسي الهائل للفتيان في الوسط الشعبي قد يمكنهم من تخطي أزمة الهوية. إن جزءاً منهم يظهر ذكورته

بالقوة والعنف والشتم المنظم (84) بل ويتبع أفكاراً تحطّ من دور المرأة.

ونلاحظ أيضاً أن التوجيهات تختلف بشكل كبير. وقد انتقد تقرير أُجري في شهر حزيران/ يونيو 2010 من قبل الاتحاد الأوروبي[11] سياسات التوجيه المعنية: «إن نقطة ضعف المعايير الحالية تتلخص في كونها تركز بشكل أساسي على الفتيات. في حين أن اهتمام الفتيات للتكنولوجيا يسترعي الكثير من الانتباه، يظهر الفتيان اهتماماً أقل حيال وصولهم المحتمل إلى المهن المتعلّقة بالرعاية.

11. اللامساواة الاجتماعيّة

ترتبط اللامساواة في التعليم بشكل أساسي بالنوع والمصدر الاجتماعي أو العرق[12]. تختلف هذه اللامساواة باختلاف البلد. كما أن تأثير المصدر الاجتماعي، والمصدر الاجتماعي الاقتصادي أكثر تحديداً، على أداء الطلاب يبرز في فرنسا أكثر من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي OCDE. وتشكل فرنسا، مع بلدان أخرى كـ بلغاريا والأرجنتين وقطر أو دبي جزءاً من الدول التي تعتبر الفجوة في نسبة الكفاءة (4) بين ربع الطلاب الأضعف والربع الأقوى أهم من متوسط الفارق المدروس في البلدان خلال بحث PISA من قِبل OCDE (88). إلى جانب ذلك، ارتفعت من العام 2000 حتى 2009 نسبة الطلاب الضعفاء في فهم المكتوب من 15٪ إلى 20٪ وكذلك فعلت نسبة

(11) Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: Etude» sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe,» Eurydice, Union Européenne, 2010.

(12) Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, coll. Repères (Paris: La Découverte, 2002).

الطلاب الضعفاء في الرياضيات حيث انتقلت من 16.5٪ إلى 22.5٪[13].
يصعب شرح اللامساواة، لأنها متغيرة بحسب الزمان والمكان (32)، من خلال فروقات فرديّة جوهريّة في «المواهب» و«التصرفات». ويظهر بحث «PISA» والعديد من الأبحاث الأخرى الوطنية والعالمية أن الأنظمة التربويّة (63)، التي تكثر فيها الفروقات، تتميز بأعداد مرتفعة من المعيدين (61)، مع اختلاطية اجتماعية ضئيلة في المؤسسات؛ أي من خلال إجراءات تؤمن للسياسات التعليمية (42) إجابات فعالة. وان كانت اللامساواة على صعيد الجنس باقية ولاسيما في مدارس الهندسة المعروفة، إلا أنها تنخفض بشكل ملحوظ منذ القرن التاسع عشر. أما فيما يتعلق باللامساواة العرقية (78) فلا يمكننا تجاهلها ولكنها تبقى بنسبة محدودة.

12. الإدماج المهني

على مفترق بين النظم التربوية وأنظمة العمل، ومتميّزاً بالتعاون بين تطور التدريب الأساسي والاستقرار الدائم في البطالة المجماعية (Chômage de masse)، جاء الإدماج المهني ليظهر العديد من الخطوط للمجتمعات المعاصرة. وباستثناء الدول التي يسيطر عليها التعلّم، فإن نسبة بطالة الشباب هي ضعف نسبة القوى العاملة بالرغم من وجود العديد من الأجهزة العامة التي تضاعف أحياناً عدم استقرار العمل. إن عدم الاستقرار هذا يطال الشباب أكثر من أي فئة أخرى، فإن عمل الشباب أول من يتأثر في حالة الظروف السيئة وخاصة المبتدئين منهم، ولاسيما أن سوق العمل تعطي الأفضلية للأقدم.

(13) PISA, 2010 “Note de présentation France,” OCDE: http://www.oecd.org/dataoecd/33/7/46624019.pdf.

تتنوع الأوضاع والمجريات تنوعاً قوياً. إن مستوى الإعداد يأخذ بعين الاعتبار انتقائية سوق العمل: في فرنسا، 45٪ من غير حملة الشهادات هم عاطلون عن العمل بعد مضي ثلاث سنوات من انتهاء الدراسة مقابل أقل من 10٪ من خريجي الدراسات العليا، الذين حيث يشهد جزء منهم انخفاضاً في الدرجة (79). فيما يتعلق بالشهادة المتساوية، فإن عملية إدماج الفتيات أصعب، وتوجيههن نحو مجالات أقل تدبيراً للعمل تتصاعد (75)؛ يعاني الشباب القادم من الهجرة من تمييز خلال التوظيف ولو بطريقة متساوية (78). تحصل بعض الاختصاصات الصناعية في التعليم المهني (51)، على إدماج أفضل من القطاع الثالث؛ هناك قطاعات كـ البناء والأشغال العامّة (Bâtiment et travaux publics) (BTP) وإصلاح السيارات هي قطاعات أكثر انفتاحاً لتوظيف الشباب ولكن بظروف عمل أكثر صعوبة(14).

13. التكامل والعرقية

إن التكامل الذي يميز وحدة المجتمع هو مفهوم دليل بعلم الاجتماع العام. وتعني «العرقيّة» شروط النشاط الاجتماعي الذي يأخذ بعين الاعتبار المصدر الثقافي (الحقيقي أو المفترض) للفاعلين الاجتماعيين. لهذا غالباً ما يستعمل هذا المصطلح كصفة: نتحدث عن طبقات عرقية، تمييز عرقي وتحديدات عرقية. إن تقارب المصطلحين «تكامل» و«عرقية» يدعونا لكي نرى التكامل من خلال عدسة العرقية.

ومن وجهة نظر وصفية، يتم تناول الأثر والأشكال الاجتماعية للتصنيف العرقي على مستويات مختلفة للوصف الاجتماعي (من الجزئي إلى

(14) *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la génération 2004* (Marseille: CEREQ, 2007).

الكلي). أما بالنسبة إلى المدرسة، فنحن نتساءل عن وجود آثار الفئوية العرقية في العمل الداخلي للمؤسسات وضمن العلاقات المدرسية مع الأهل كما ضمن التفاعلات مع الطرق الأخرى المعروفة للتصنيف الاجتماعي مثل الوضع الاقتصادي الاجتماعي أو الجنس[15].

إن الربط بين التكامل والعرقية يأخذ قيمة أيديولوجية في الحياة اليومية: تعتبر العرقية تهديد لوحدة المجتمع[16]. هذا التصور للتكامل في ظل خطر العرقية يبرز في تعريف التكامل المنصوص من قبل المجلس الأعلى للتكامل (1991)[17]. كما أنه يبرز أيضاً داخل المدارس كما تدل الأبحاث الحديثة.

14. الحراك الاجتماعي

يعني الحراك الاجتماعي تغييراً يحصل في الوضعية الاجتماعية للفرد أو لمجموعة من الأفراد في حياتهم (حراك بين الأجيال) أو من جيل إلى آخر (حراك عبر الأجيال). وقد تكون تصاعدية عندما يحتل الأفراد مناصب تعتبر أكثر شأناً من القديمة أو من مناصب أهلهم وقد تكون انحدارية في حال حدوث العكس. نتحدث إذاً أيضاً عن «إسقاط المراتب».

---

(15) Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique: Education et intégration* (Paris: INRP & ESF, 2003).

(16) Dominique Colas, *Citoyenneté et nationalité*, coll. Folio (Paris: Gallimard, 2004).

(17) Haut conseil à l'intégration, *L'intégration à la française*, UGE, 10-18, (1993), p. 35: «sans nier les différences, ens sachant les prendre en compte sans les exalter, c'est sur les ressemblances et les convergences qu'une politique d'intégration met l'accent (...).»

انظر أيضاً: http://www.hci.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=19#1

وإذا كان الحراك يرتبط آلياً بالتطورات الهيكلية كظهور أو اختفاء بعض المهن المرتبطة بالتحولات الاقتصادية الاجتماعية (حراك هيكلي) فإن بقايا الحراك (المحددة بالمصطلحات «حراك صاف» أو «مرونة اجتماعية») والمنسوبة غالباً لأفعال وصفات فردية مستقلة بالمقام الأول عن المصدر الاجتماعي، تُظهر الأهلقراطية في المجتمع (méritocratique d'une société) (37).

وفي هذا النوع من التحليل، يجب على المدرسة تشجيع الحراك الاجتماعي لأنه يسمح بالتحديد المؤسساتي للكفاءة (4) والمواهب الخاصة بكل فرد. ومع ذلك، وباعتبار المؤسسة المدرسية خط أساسي للتصاعد الاجتماعي، فقد سلّط علماء الاجتماع كـ بيار بورديو (Pierre Bourdieu) وجان كلود باسرون[18] (Jean-Claude Passe-ron) الضوء على أهمية مساهمتها في إنتاج عدم المساواة الاجتماعية (76، 32، 17، 3). في الواقع، تُعتبر اللامساواة في النجاح المدرسي وإن ارتبطت بعدم المساواة الاجتماعية تعتبر أكثر شرعية من هذه الأخيرة (6).

15. منظمات عالميّة

تهدف المنظمات العالمية أو المنظمات الحكومية الدولية إلى تنسيق العمل بين الدول المستقلّة بموجب عقد. وتتمتّع هذه المنظمات بهيكلية عضوية وشخصيات قانونية ومعنوية مختلفة عن أعضائها وهي مكلفة بتحقيق المصالح المشتركة.

---

(18) Pierre Bourdieu et Jean-claude Passeron, *La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris: Minuit, 1970).

هذا المبدأ يجب أن يرتبط مع مبدأ المجتمع الدولي المنبثق في القرن العشرين والذي شكل بعد الحربين العالميتين تحدياً مصيرياً لتطور العلاقات وإحلال السلام بين الدول القومية. إن مجتمع الأمم (في العام 1999) ومنظمة الأمم المتحدة (في العام 1945) قد ولدا من هذه الاهتمامات.

وبالمقابل، إن المنظمات العالمية التي تأسست خلال النصف الثاني من القرن العشرين والتي تتعاطى التربية، ترتبط بالتطور الاقتصادي وتعمل داخل مناطق جغرافية سياسية محدودة للتدخل بحسب معايير هذا النوع. تركز كل من منظمة التعاون الاقتصادي (OCDE) والاتحاد الأوروبي على البلدان المتقدمة (33) وتركز على التقييم المقارن لاكتساب الطلاب (14) وفعالية النظم الوطنية (31، 88) وذلك من خلال وضع مؤشرات. وتعطي اليونيسكو والبنك العالمي معطيات إحصائية تتعلق ببلدان الجنوب وتقيس نسبة انتشار التعليم والتدريس (EPT) ومحو الأمية (الحق في التعلم).

وتشارك المنظمات العالمية، بحسب أولوياتها ونمطها الخاص، في ترشيد التدريس من خلال وضع أطر وصكوك معيارية. وتضع كل طاقتها في توجيه السياسات الدولية للتربية (42) من خلال معايير وأهداف بغية الحصول على كمالية النظم التربوية (Benchmarking).

16. أهالي التلاميذ

أن تكون أو أن تصبح أهلاً لتلميذ، أي عليك تأدية الدور المتوقع من قبل المؤسسة المدرسية (59)، والسماح للأولاد أن يكونوا تلاميذ بشكل كلي أو أداء مهنة التلميذ (43). وقد أصبحت تحديات التدريس

ضخمة نسبةً لأهمية الدمج الاجتماعي المتخذة من قبل المدرسة. فيضطر الأهالي بالنتيجة لتعزيز دراسة «ناجحة» لأولادهم. فهي مرحلة إلزامية لانتقال الوضع الاجتماعي ولكنها أيضاً معيار تأدية الأهل لدورهم الاجتماعي.

يجب طبعاً الأخذ بعين الاعتبار أن الأهالي ذوي الأماكن الاجتماعية المختلفة لا يتميزون بنفس الأصول (معرفة النظام المدرسي، الثقافة المدرسية، استيعاب توقعات المدرسة الضمنية والظاهرة) وهم ليس لديهم أيضاً مصادر متشابهة لوضع «استراتيجية مدرسية» تمكن من حصول النجاح (اللجوء إلى المساعدات الخارجية، اختيار مؤسسة جيدة... إلخ).

تتنوع أشكال التدخّل من قبل الأهل، وهي تحت نظر اختصاصيي المدرسة إلى حدّ ما. فتشجيع الأولاد على العمل، وأخذ المدرسة على محمل الجد، ومساندتهم في جهودهم من غير مساعدتهم تقنياً في العمل (7) كلها تشكل أشكال، وإن ظهرت أقل من الالتقاء المنتظم مع المدرسين أو المشاركة في المنتديات التمثيلية (مجلس الصف أو المؤسسة) لعمل رابطات أهالي التلاميذ.

17. الفصل من المدرسة

الفصل من المدرسة يعني القيام بفصل مادي لفرد أو لمجموعة من الأفراد على أسس مشتركة: مصدر اجتماعي، عرقي، جغرافي، وجنسي. يترتب الفصل المدرسي مع الفصل المُدني ولكن غالباً أكثر حدة من هذا الأخير، يتأتى من عمليّتين تراكميّتين: التجنب، استراتيجيات الإقفال والأبحاث الداخلية للعائلات المعروفة بمصدرها الاقتصادي

والثقافي[19]، والآثار المحثة من خلال الأجهزة المؤسساتية (إنشاء إدارات محلية[20]، غياب السياسات الإرادية بشأن الاختلاط الاجتماعي ودفع المعايير التي تشجع على الفصل الاجتماعي مثل تسهيل البطاقة الجامعية (38،26)).

وكعائق أمام الدمج وبمواجهة الفصل المدرسي للطلاب في الأوساط الشعبية، يشارك الفصل باضطراب الشروط المدرسية والإحساس بعدم الكفاءة للتلاميذ واختصاصيي التعليم. كما يؤثر أيضاً على الأداء المدرسي للطلاب وللمؤسسات عندما يثير الفروقات الاجتماعية للنجاح في المحيط ذاته وعندما يضاعف ظاهرة التنافس المدرسي (32). وعلى نطاق واسع، نستخلص رابط بين مضاعفة الفصل وتدني الأداء المجمل للنظام المدرسي الفرنسي[21] (59).

18. نقابة المدرّسين

لطالما كان لمهنة التعليم (73) تمثيلاً نقابياً قوياً. منذ عام 1945 حتى عام 1990، اعتمد المدرس النقابي على اتحاد التربية الوطنية، FEN، لدعم نقابته من النقابة الوطنية للمدرسين (SNI). إن اتحاد التربية الوطنية المنظم على نحو يعكس التقسيم التاريخي لأحزاب اليسار، قد انخلع في أواسط التسعينات بفعل التنافس بين مدرسي الدرجة الثانية

---

(19) Agnès van Zanten, *Choisir son école: Stratégies familiales et médiation locale* (Paris: PUF, 2009).

(20) Denis Laforgue, *La ségrégation scolaire: L'Etat face à ses contradictions* (Paris: L'Harmattan, 2005).

(21) Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed et Danièle Trancart (coord.), *Ecole: Les pièges de la concurrence: Comprendre le déclin de l'école français* (Paris: La Découverte, 2010).

(SNES) ومدرسي الدرجة الأولى (SNI). ومنذ ذاك الحين والصورة النقابية لم تتوقف عن التفكك مع إنشاء عدة نقابات عمالية في مجال التعليم. في المقابل، قاوم العمل النقابي المتخصّص في مجال التربية هذا التشتيت عبر بقائه منظماً على مستوى المدرسين ومن خلال أداء دور مطالبي أكثر منه تعييني أو انتمائي لهذه المهنة.

وإن كانت المشاركة في الانتخابات المهنية مهمة، فإن نسبة الانضمام إلى النقابة قد انخفض (ما يقارب ٪25) إلا أنها تبقى نسبة أكبر من باقي النقابات. وبالمقابل، منذ عشرين سنة، اعتمد النقابي التربوي المتشتت تقسيماته وثقافاته الخاصة (ولاسيما الدرجة الأولى والثانية) حالة دفاعية في وجه المعايير الحكومية التي تحمل اقتراحات بديلة. هذا بالإضافة إلى أن فقدان الشعور بالانتماء إلى جسم منظم لقسم من الشباب المدرسين والمنطوي على صعوبات محلية لممارسة المهنة يؤدي إلى انحلال علاقاتهم مع النقابة (59).

19. العنف والحوادث

ينقسم العنف في المدرسة إلى فئات متنوّعة: يتحدث الأولاد والمراهقون عن ضربات وإهانات بشكل أساسي؛ ويتحدّث المدرسون عن الحوادث مع الطلاب وأهليهم الذين يضعون سيطرتهم على المحك (25،73). اعترض التربويون على العنف المؤسساتي، كالعقاب الجسدي، الذي يحصل داخل المدارس وفي الممارسات المهنية.

كشف المؤرخون عن أقدمية هذا الطرح. لكنه ظهر في بداية السنوات 1990، كمشكلة جديدة للمجتمع. أما حالياً، تظهر الأبحاث استقرار ظاهرة العنف في المدارس وندرة الأحداث الخطرة وتمركز الحوادث

في المدارس المحيطة[22]. وتتعدد عوامل هذه الصعوبات، إلا أن هذا التمركز يكشف عن دور مهم للفصل الاجتماعي والمدرسي بين المراكز وفي هذه الأخيرة[23] (82).

الوقاية من العنف ليست بالأمر السهل. بل تتطلب حركة كلية متناسقة وعلى المدى البعيد في المناطق السكنية والمقاطعات المدرسية الأكثر صعوبة. وذلك يتضمن تطور سياسات المؤسسة التي تهدف إلى ربط المعرفة بالسلوك. ويتطلب ذلك عملاً فريقياً كبيراً وتدريباً نوعياً للعاملين التربويين[24].

(22) Eric Debarbieux, *Violence à l'école: Un défi mondial?* (Paris: A. Colin, 2006).

(23) Agnès van Zanten, *L'école de la périphérie* ([s. l.]: [s. n.], [s. d.]).

(24) Cécile Carra, *Violences à l'école élémentaire: L'expérience des élèves et des enseignants* (Paris: PUF, 2009).

الفصل الخامس
نُظم وطرائق

1. التحليل الإحصائي

التحليل الإحصائيّ هو مسار يقوم باستخدام مجموعة عوامل وتقنيات تهدف إلى شرح كمٍّ من المعطيات وتفسير العلاقات بين المتغيّرات[1]. ونميّز نوعين من الإحصاءات: وصفيّة واستنتاجيّة. ويحمل النّوع الأول في طيّاته أهدافاً تصف أشخاصاً أو مجموعة من الناس من خلال وسائط ذات منحى مركزيّ (متوسّط، خط وسط) ومن خلال الانتشار (فرق، انحراف معياري... إلخ)، أمّا النّوع الثاني فهو يسمح باختبار الفرضيّات. ويعمل التحليل الإحصائيّ على تقييم الانحراف المعياري بين المجموعات من خلال اختبارات إحصائيّة، مثل اختبار «Khi-Carré».

على الرغم من قلّة استخدام التحليل الإحصائي من قبل الممارسين، يُعدّ، بالنسبة للأبحاث التربويّة، من أفضل الطّرق التي، تسمح مثلاً، بتصويب أنماط من الممارسات التربويّة (98)، وبدراسة العلاقة بين النمو الاقتصاديّ وتمويل النظام التعليميّ (28، 90) أو أيضاً بقياس الفعاليّة (31) والإنصاف (32) لعدد من السياسات التربويّة (27،

(1) Olivier Martin, *L'analyse de données quantitatives* (Paris: A. Colin, 2009).

40، 42). وقد تعقّدت تقنيّات الإحصاءات تدريجياً لتقيس، كل ما يجري على قدم المساواة، تأثير مختلف المتغيّرات التوضيحيّة، (الخاصّيات الاجتماعيّة والفرديّة والظروف المتعلّقة بالدراسة... إلخ) بحسب متغيّر يجب تفسيره (كالنجاح في الجامعة). وتسمح طرائق أخرى تدعى الطّرائق البيئيّة أو الطرائق المتعدّدة الطّبقات بقياس تأثير الصّف أو تأثير المؤسّسة التعليميّة (70).

2. إناسة التربية

إنّ إناسة التربية هي فرع من فروع العلوم الاجتماعية الإناسية (أيّ دراسة شاملة للبشرية جمعاء) الذي يدرس التربية من أوسع أبوابها. وترتبط إناسة التربية، في ألمانيا، بـ إناسة الفلسفة[2]، بينما وُلدت في كلّ من أميركا والمكسيك والدنمارك وغيرها من الدّول من رحم الإناسة الاجتماعيّة والثقافيّة وتطوّرت فيها[3].

يعالج علماء الإناسة التربية في نطاق عمليّات التعلّم (2) التي تحدث في الإطار المدرسيّ أو أماكن أخرى. وهم يتناولون موضوع التعليم من خلال اهتمامهم بالحياة الطبيعيّة للصفّ وللمؤسّسات المدرسيّة (23) وبمعارف المدرّسين وعملهم (55، 73، 89) والاختلاف الثقافيّ بين العائلات والمدرسة (38، 78، 81) وإنتاج التفاوت الاجتماعيّ (76) أو عدم المساواة بين الجنسين (75) وقدرة مقاومة التلاميذ (6، 68).

ونستنتج من هذا أن لإناسة التربية عدد كبير من الاهتمامات المشتركة مع علم اجتماع التربية ولكنها تتميّز عنه بالمسار العراقي[4]

---

(2) Christopher Wulf, *Anthropologie de l'éducation* (Paris: L'Harmattan, 1999).

(3) Kathryn Anderson-Levitt, «Anthropologie de l'éducation: Pour un tour du monde,» Dossier *Education et Sociétés*, vol. 17 (2006).

(4) العِراقة: علم يبحث في خصائص الشعوب (المترجم).

كطريقة أساسيّة في الأبحاث (92) وبالدّور المركزيّ لمفهوم «الثّقافة» تحت عنوان «المعاني الرمزيّة الاحتياطيّة التي يستطيع الأفراد مناقشتها واختيار ما يلائمهم منها»[5]. ويتبنّى ممارسوها، غالباً، طرائق مداخلة قريبة من الإناسة المعتمدة والبحث الإجرائيّ باسم ملاحقة أهداف العدالة الإنسانيّة.

3. مقاربات سريريّة

اقتُبس مصطلح «المقاربات السريريّة» من العلوم الطبيّة ودخل، تدريجيّاً، في العلوم التّعليميّة والمهنيّة (99) ليشكّل نظريّة المعرفة التي تدرس العمليّة الوظيفيّة للتعلّم من مختلف جوانبه (عمل، تعليم، تدريب مهنيّ). ولقد طُرحت نظريّات متعدّدة لتوضح وظيفة المقاربات السريريّة، ومن هذه النّظريات نجد: التوجيه النفسيّ السريريّ، الإسناد المعرفيّ السريريّ (23)، الأنشطة السريريّة، العيادة المبنيّة على النّظريّة البياجيّة. وتُستخدم كل مقاربة أدواتها الخاصّة للبحث (روايات من الحياة، مشاهدات) لإظهار الموضوعية لدى المتعلّم وعلاقاته المعقّدة مع محيطه، مثلاً: قصّة حياته والآليات التي يعتمدها ليتجاوب مع المعايير المؤسّساتيّة والصّراعات النفسيّة والاجتماعيّة التي يواجهها.

وينبثق عن هذه الأبحاث مسألتان نظريتان منهجيتان: تُعنى الأولى برصد الآثار النّاتجة عن تحليل العمليّات النفسيّة؛ وكيف نستطيع رصد العمليات التي تتخطى إطار التّحقيقات التي نجريها؟ وتهتم المسألة الثانية بالعلاقة بين البحث والتأهيل؛ ولكن ما هي تأثيرات الأبحاث السريريّة التي تكون، غالباً، مبنيّة على الانعكاسية والتطوّر الشّخصي أو المهنيّ للفرد؟ وكيف يمكن رصد اليقظة في الاستخدام المتكرّر لهذه

(5) Bradley Levinson et Norma Gonzalez, «Anthropologie de l'éducation,» dans: Agnès van Zanten, dir., *Dictionnaire de l'éducation* (Paris: PUF, [s. d.]), pp. 12-16.

الأدوات (أدوات البحث ومواد التعلّم المرفقة، وأدوات التأهيل)[6]؟

4. المقارنات الدولية

حتى منتصف الخمسينيات، أُدرجت المقارنات الدّولية في تعاون علميّ بين مراكز أبحاث مستقلّة. وبسبب اقترانها التدرّجي بالمنظّمات الحكوميّة الدّوليّة، نُقل استخدامها من التعاون العلميّ إلى التعاون السياسيّ (80). ومنذ الستينات، أعدّت كلّ من منظمة التعاون والتنمية الاقتصاديّة واليونسكو وسائل تقييم دوليّة للأنظمة التربويّة (53) تهدف إلى مقارنة الأداء. ومن الوسائل الأكثر شهرة في هذا المجال هو بحث PISA (برنامج تقييم الطالب الدّولي) الذي كان، كل ثلاث سنوات، يقيّم كفاءات (4) التلاميذ البالغين 15 سنة في عدد كبير من البلدان.

وينتج عن المقارنات الدولية التي تقوم بها هذه المنظمات أو تدعمها معلومات ومعارف تهدف إلى ربط الخصائص الثقافيّة بعضها ببعض وإصدار توصيات توجّه العمل العام وتساعد على تصويب الجهاز التربويّ (62، 63). مستندةً على طرق وفئات يشكك أحياناً في نزعتها للحد من الاختلاف على حساب المؤشرات العامّة؛ تشهد هذه المقارنات عن قناعة تنشرها المنظمات الدولية مع بعض النجاح: زيادة مهارات اليد العاملة كونها المفتاح الأساس للتنافس الاقتصادي، الأجهزة التربويّة تشكّل الأدوات المفضّلة لتعزيز هذا التنافس. وفي هذا المضمار، نجد أن المقارنة والموضوعية لهما وظيفة أساسيّة في توجيه السياسات التربويّة الوطنيّة (42) باتجاه التكيّف مع الاقتصاد المعولم (34).

---

(6) «Approches cliniques des apprentissages,» *Recherche et Rormation*, no. 63 (juin 2010)

5. فن التعليم

إنّ نشر مبادئ «كومينيوس» للتعليم (Didactia Magna de Comenius)، في العام 1675، تُعتبر شهادة ميلاد فنّ التعليم (94) التي أصبحت مهاهدة تربوية أكثر منها مجرّد عمل حول فن التعليم بحسب المعنى المعاصر للمصطلح. ولم يُستخدم هذا المصطلح في فرنسا إلا في القرن العشرين؛ وبالنسبة إلى رايموند بويز (Raymond Buyse)، الذي كان من بين أول من حاول الإحاطة به، يتّبع فنّ التعليم مسار التربية العلميّة (أو التجريبيّة)، ودراسة الحقائق التربويّة بغية تحديد تقنيات التعليم المبنية على المعارف «الإيجابيّة»[7]. وفي السبعينات، اقترح «بروسو» (Brousseau) مبدأ فنّ التعليم كحقل علميّ مستقلّ وعرّفه على أنه علم شروط نشر المعرفة والخبرات[8]. إن الأخذ بعين الاعتبار للخصوصيّة في المعارف المتناولة يخرجه من فنّ التعليم العام: لا يمكن لفنّ التعليم إلّا أن يكون متخصّصاً (8). وبعد نشأة فنّ تعليم الرياضيّات شهدنا ولادة فنّ تعليم اللّغة الفرنسيّة وفنّ تعليم العلوم والتكنولوجيا، EPS... إلخ. يهدف فنّ التعليم إلى تنمية المعارف التعليميّة باعتباره مكوّناً «طبيعياً» لتنمية قدرات الأساتذة (55)، ولكنّ العلاقة بين فنّ التعليم وتنمية القدرات تختلف وتتغيّر وفقاً للكتّاب والمواد: أداة نظريّة (نمط العمل) تساعد في تحليل وفهم ظاهرة التعليم بالنسبة إلى البعض، وتصبح، بالنسبة إلى البعض الآخر، داعمة لرسم سيناريوهات الدروس (نماذج للقيام بالعمل) (98).

---

(7) Raymond Buyse, *L'expérimentation en pédagogie* (Bruxelles: Maurice Lamertin, 1935).

(8) Guy Brousseau, *Théorie des situations didactiques* (Grenoble: La Pensée sauvage, 1998).

6. اقتصاد التربية

كونه علم تخصيص الموارد النادرة، يطرح الاقتصاد إشكالية واضحة وهي: هل يعود الاستثمار في التعليم بربح ماديّ؟ ولمن؟ ألِلأفراد أم للمجتمع بأكمله؟ في العام 1964، وضع غاري بيكر (Gary Becker) أسس تقييم نتائج التعليم، المكوّن الأساسي لرأس المال البشريّ المؤلّف من مجموع قدرات الأفراد (كفاءات، أساليب، معارف) مبرهناً، أيضاً، بأنّ الإقبال الفردي على التعليم مرتبط بالمردود المتوقّع كالتكاليف المباشرة (رسوم التسجيل، قرطاسيّة...) وبالفرص (التنازل عن الأرباح الماليّة من أجل التعلّم)، العائدة إلى الفوائد المحسوبة على الحياة النشطة ككلّ.. وعلى صعيد سوق العمل التنافسيّ، نجد أن اختلاف الرواتب يؤثّر على إنتاجيّة الفرد المرتبطة بالاستثمار في التدريب المهنيّ.

يعتبر بعض علماء الاقتصاد، في سوق العمل، إن المسؤولين لا يعتمدون المعلومات ذاتها في اختيار نوعيّة الأفراد والبرامج: ويعتقد أندرو مايكل سبنس (Andrew Michael Spence) أن رب العمل يعطي الراتب بالنسبة للشّهادة الجامعيّة المرتبطة بالإنتاجية التي يتوقعها؛ وفي الحقيقة، يخلص إلى أن هذه النظريّات مكمّلة أكثر من كونها بديلة.

إنّ التربة هي حق عام. فمردودها الاجتماعيّ يعتمد على «عوامل خارجيّة إيجابيّة» تفضي إلى: استثمارات فرديّة تزيد من رفاهيّة الآخرين من دون أن تؤخذ السوق بعين الاعتبار من خلال الرواتب التي يتقاضونها. وهذا يبرهن التدخل الرسميّ الذي يتصدّى لمخاطر تضرّ بالمجتمع بأسره بسبب ضعف استثمار الأفراد في التعليم[9].

---

(9) Christian Baudelot et Françoise Leclercq, dir., *Les effets de l'éducation* (Paris: La Documentation française, 2005).

7. التربية المقارنة

يعدّ التعليم المقارن علماً من علوم التربية (99) الذي يدرس الظواهر التعليميّة في علاقاتها مع البيئة السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة متناولاً استمراريتها وتغيّرها في مختلف النواحي الثقافيّة. وتهدف العلاقة بين الأنشطة التعليميّة إلى استنباط الخبرات من الأبحاث العامة التي لا يمكن أن تنبثق عن دراسة سياق واحد فقط. ومن هنا، وفي سياق المقارنة، تأسست العلوم الاجتماعيّة. وإن كانت بداية تأسيس التربية المقارنة تعود للفرنسي مارك أنطوان جوليان (Marc-Antoine Jullien)، في بداية القرن التاسع عشر، فإن توطيدها يرجع إلى الجهود الإنجليزية الأميركيّة الحثيثة في هذا المجال.

في الواقع، أضحى التعليم المقارن، بسبب العناصر التحليليّة، وأجهزة التعليم الأجنبيّة ومنظماتها، مختصّ بالتعزيز الثّقافيّ لمختلف المجالات الاجتماعيّة التي كانت اهتماماتها تنحصر فقط في العمل العام. وقد ساهم كلّ من العولمة الثقافيّة ودور المنظمات الدّولية المتزايد، في توجيه السياسات التربويّة (34، 42، 80)، في تحفيز المقارنة المناطقيّة من خلال إضافة تأثيرات الإجراءات والضغوطات العالمية على السّياق الوطني للتعليم (33، 88). ونلاحظ أن التعليم المقارن يُبرز ظواهر الوساطة والتّهجين للعمل من خلال السياقات التعليميّة هذه وعبر تحليل أدوار الفاعلين التي تمهّد للاختلافات بعيداً عن المجانسة الدّولية الظاهرة.

تمّ تنظيم التربية المقارنة على الصعيد العالمي عبر شبكة أبحاث مؤسّساتيّة. وأصبحت مجتمعات التربية المقارنة المتنوعة هذه تنظّم مؤتمرات وتصدر نشرات متخصّصة.

8. عِراقة التربية

في فرنسا، بدأت عِراقة التربية، في الثمانينات، بالتطوّر عندما حاول علماء اجتماع التربية، عبر تخطّي المقاربات البنيويّة الوظيفيّة السائدة إلى حينه، دخول المدرسة بغية دراسة العمليات الاجتماعية المصغّرة والتفاعلات اليومية التي تساهم في بناء الفروقات وتزايدها (32)[10]. فنشهد إذاً ولادة تقليد اجتماعيّ أكثر منه عِراقي أو عرقي أو اجتماعيّ ثقافيّ[11].

تفرّد هذا الفرع بتغيير دلالة ما يسمّى «عِراقة التعليم». وبما أنه لا وجود حقيقي لتقليد فرنسيّ لمادة أبحاث أنثروبولوجيّة (86) وبسبب الطموح النظريّ المستمر انشقت الطريقة العراقية من جذورها المتعلقة بمبحث العلوم ووضعت إشكاليات تقليديّة لعلم اجتماع التربية (100). بشكل عام، أصبح هذا المصطلح يشمل جميع الدراسات النّوعيّة في النطاق المدرسيّ الذي يطبّق العمل الميدانيّ (دراسات عن حالات معيّنة، مراقبة، مقابلات) الهادفة إلى إعادة النّظر بالعوامل الاجتماعيّة.

منذ بضعة سنين، أصبحت العِراقة تعتبر نظاماً يساهم، من خلال إشكاليّات محدّدة (دورة مقارنة، مثاقفة، تثاقف، احترام النظام المدرسيّ... إلخ)، في دعم الأبحاث التي تدرس الظواهر المدرسيّة التي تتخطّى أبسط النماذج المنهجيّة المقترضة[12].

---

(10) M. Raveaud et H Draelants, «Ethnographies of Education in the French-Speaking World,» dans: K. Anderson-Levitt, éd., *Anthropologies of Education. A Global Guide of Ethnographic Studies of Learning and Schooling* (New York et Oxford: Berghahn Press, 2011).

(11) Le terme «ethnologie» tend à être supplanté par celui d' «anthropologie» en raison de ses connotations négatives liées au passé colonial de la discipline.

(12) Jean-Paul Filiod, dir., «Anthropologie de l'école,» *Ethnologie française*, no. 112 (2007), p. 581-697.

9. تاريخ التربية

شهد منتصف القرن التاسع عشر بزوغ فجر تاريخ التربية الذي أتى ليردّ على ثلاث ضروريّات: إداريّة وفكريّة وتلك المرتبطة بالذاكرة. وكان من المهم بداية تنظيم المستويات المختلفة في التعليم الرسمي في فرنسا: المقارنة، القياس، والتدقيق، من أجل الإدارة (66). ولاحقاً، حان وقت الاحتفال والحديث عن ذاكرة المؤسّسة (59): ففي بداية القرن العشرين، أُحْيت الثانويات عامها المئة وذلك، تقريباً في العام 1960، لدى انتهاء المدرسة الابتدائيّة التقليديّة (48).

وفي الثمانينات، أصبح تاريخ التربية علماً اجتماعيّاً بحدّ ذاته بعد أن كان علماً بسيطاً تهتمّ به المؤسّسة التعليميّة فقط. وأمسى تاريخ التربية يعبّر عن المدرسة والعائلة والمجتمع. وفي الحقيقة، يهتمّ تاريخ التربية بأهداف مختلفة آخذة في الازدياد: المؤسّسات المدرسيّة والتربوية، التعليم الزّراعيّ، التعليم الخاصّ، الفروع المدرسية (8)، الإدارة التعليميّة (66)، العمل النّقابيّ (83)، التمويل (90)، الممارسات التربويّة (98)، أعمال التلاميذ والشهادات، الطفولة والمراهقة، العائلة، محو الأميّة، الأنشطة اللاصفيّة، والمقارنة مع دول أخرى (88).

يلجأ تاريخ التربية، بدايةً وبشكل تقليديّ، إلى الأرشيف المكتوب يدوياً ثمّ يلتقي بموارد تختلف كثيراً عن بعضها البعض، مثل: طباعة، وسائل تربوية، شهادات شفهيّة، آثار مرئيّة ومسموعة. وهو يأخذ عن العلوم الاجتماعيّة المشابهة (السوسيولوجيا والإحصاء والاقتصاد والعلوم السياسيّة) أموراً من دون خلط المفاهيم ببعضها البعض. فهو يقوم على اندفاعات التاريخ المباشر على قاعدة اللامتغيّرات التربوية.

10. علم التربية

باعتباره فن التعليم وفكر التربية، يُعهد علم التربية إلى «أفلاطون»

و«روسو» أكثر من و«سقراط» وبيستالوزي (Pestalozzi) (الذي أراد «تطبيق فكر روسو»). وفي نهاية القرن التاسع عشر، تمّ تصنيف علم التربية الذي أصبح «علمي» أو «تجريبي» يخضع لسلطة علم النفس (96). وبالنسبة إلى إميل دوركهايم (Emile Durkheim) فقد اقترح اعتباره «نظرية تطبيقيّة» تقع بين الفنّ والعلم. ويرى البعض في هذا «التباعد الجذري» المكان الذي يولد فيه علم التربية؛ فهو، إذاً، مملكة المدرّسين الاستثنائيين (مثل: «سيليستان فرينيه» (Célestin Freinet) وفرناند أوري (Fernand Oury)) القادرين على وضع خطابات نظريّة وطرائق أو تقنيات خاصة من خلال تجاربهم في التعليم (98). ولا يمكن أن تُصادَر التربية من رجالات العلوم أو تكون حكراً على التربويّين المعروفين لأنّها تُمارَس يومياً في الصف. وإذا اعتبرنا أن كلّ وضع تعليميّ يكون منظّماً بشكل مضاعف، حول المعارف المتناولة من جهة منطق فن التعليم (89)، ومن خلال الظروف الخلفية المحدّدة للشكل المدرسيّ (15) من ناحية أخرى (المنطق الاجتماعي - الإناسي)، يعتمد نجاح هذا العلم على الطريقة التي يعتمدها المدرّس في التعليم (أبعاد عاطفيّة للعلاقة وأشكال تفاعليّة وإدارة التواصل في الصف وطرق التنظيم الاجتماعي للتلاميذ وقواعد وطقوس الحياة المدرسيّة... إلخ). وهكذا يرجع علم التربية إلى أصوله ويأخذ عن الرجل الإغريقيّ صفات ثلاث وهي: الدهاء (Métis) (الذكاء الماكر المتعدّد) والحكمة (Ph-ronésis) (الحذر والحكمة في التصرّف) والمحبة (Philia) (الحب والشعور المتبادل).

11. فلسفة التربية

إنّ المناهج العلمية لا تستنفد التساؤل حول التربية التي تستدعي سؤالاً أساسياً: مجمّعة لأنها تُعنى بكل الأمور، جذرية لأنها تعود إلى

الأساس، وجوديّة لأنّ همّها الأكبر يتمحور حول البحث عن المعنى، ولكن عبر مسار قياسي بحت.

إنّ فلسفة التربية متعددة بأنماطها، وجهات نظرها، أغراضها[13]، لكنها تمارس ثلاث وظائف. وهي تدرس المعارف العلميّة أو التربويّة للتعليم وذلك لتقييم شروط فعالية التعليم وملائمته: الوظيفة العلميّة. وتمعن النّظر في التدابير والممارسات والأنظمة التربوية بهدف تحديد الدلالات والتحديات: وظيفة توضيحية. وأخيراً، في وظيفتها الخِلاقية[14] (Axiologique)، تسأل عن الأهداف المرجوّة. إن فلسفة التربية لا تنحصر بتاريخ المذاهب ولكن تضعها على خطّ واحد مع المعارف التربوية والممارسات؛ باختصار، يكمن دورها في التفكير في الحاضر وخاصّة في الأزمات.

فماذا يستفيد المربّي من فلسفة التربية؟ هو سيعي الأفكار المسبقة التي تحركه، وسيوضّح مواقفه وخياراته عبر تناولها مع الإشكاليات الفلسفيّة الحاليّة أو السابقة، وسيختبر تماسك وملاءمة استفساراته وأجوبتها التربوية، وسيفعّل نقد الأفكار المتلقّاة مع تقييم فرضيّاتها ونتائجها.

12. علم نفس التربية

تهتمّ التربية بقولبة تصرّفات وطباع ومعارف وقيم الأشخاص في مجتمع ما، من ناحية، تبعاً لأهداف المجتمع، ومن ناحية أخرى بحسب خصائص الأفراد. وفي هذا الإطار، نجد أن علم نفس التربية مرتبطة بأبعاد ثلاثة:

---

(13) Jean Houssaye, dir., *Education et philosophie, approches contemporains* (Paris: ESF, 1999), et Anne-Marie Drouin-Hans, dir., *La philosophie saisie par l'éducation* (CRDP de bourgogne, 2005), t. 1 et 2.

(14) الخِلاقة: علم القيم ويشمل البحث في قيم الأخلاق والدين وعلم الجمال (المترجم).

أولاً، وبشكل تقليديّ، هو يعالج الاختلافات الفرديّة المتعلّقة بالقدرات العامّة (الذاكرة والإدراك والانتباه والانفعالات العاطفيّة ...) التي تفتح الباب أمام الاحتمالات والصعوبات في آن واحد (18). فهو يعمل على وضع أدوات تقييم (14) وتقنيّات تدخّل تصلح لمختلف الفئات العمريّة وطبيعة الشخصيات (98).

ثانياً، يرتبط كلّ من التربية والتعليم بالمحتوى والمعارف والمهارة والبراعة، التي يمكن أن تظهر أو أن تتغيّر وفقاً للأهداف المتّبعة. ويبحث علم النفس عن تجنّب الصعوبات واتّخاذ التدابير المناسبة لحلّها للتأكّد من فعاليّة التعلّم (2، 31) ولابتكار أدوات علاجيّة للمآزق. إذاً، هو، يساعد في تحليل المهام والتربية الهادفة والمهارات التربويّة وفهم آليات العمل التي تدخل في طرق التعلّم المعقّدة (القراءة وحلّ المسائل)[15].

ثالثاً، يعتمد كلّ من التربية والتعليم على وسائط اجتماعيّة من خلال تفاعلات مزدوجة أو التدخّل المباشر من الراشدين. فعلم النفس يهتم بتأثير الأوضاع الاجتماعيّة (وجود الآخر، المقارنة الاجتماعية) على التعلّم أو التصرّفات والقدرات الاجتماعيّة للأفراد التي تسمح بالتعلّم من خلال المراقبة والتقليد (86، 91).

13. البحث والسياسة

إنّ دراسة العلاقة بين البحث والسياسة في التربية، كما هو الحال في المجالات الأخرى، يطرح عدداً من الأسئلة، وهي: كيف يستطيع العلماء تحديد دورهم وعلاقاتهم مع السياسات وبالعكس؟ أيمكن للمشكلات ذات الطبيعة السياسيّة أن تُحلّ بالمعرفة الناتجة عن الأبحاث؟ في الحقيقة، إن صياغة هذه الأسئلة بحدّ ذاتها تطرح إشكاليّة

---

(15) Marcel Crahay et Marion Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires* (Bruxelles: De Boeck, 2010).

لأنّها تفترض وجود أنشطة علميّة بحتة لا تمتّ للسياسة بصِلة. علاوةً على أن بعض الكتّاب، وفي المقابل، يقرّون بوجود علاقة معقّدة تربط بين البحث والسياسة[16].

ولمعرفة هذه التعقيدات، يجب علينا ملاحظة العروض العاديّة التي تُظهر المعرفة على أنها «مرآة» الحقيقة. وفي الواقع، تفترض تحليلات عديدة أن الأنشطة المعرفيّة والتّأويلات كفيلة بإنتاج تأثيرات تغيّر العوالم المدروسة. وهذا ما يحصل الآن على الصعيد الدوليّ حيث أوجدت الأبحاث معايير مختلفة (88) للقياس والمقارنة، كبرامج PISA التي تقارن وتصنّف الأنظمة التربويّة الوطنية بحسب عدّة معايير. وتشكّل أبحاث كهذه وبطريقة مترابطة أدوات للمعرفة ووسائل للإدارة[17]، وهي تؤثّر على الطريقة المعتمدة في توصيف نقاط القوة والضّعف في أنظمتنا التربويّة (53)، والتحدّيات والمنافسات في التعليم على المستوى العالمي (33، 80). وبتغييرها لطرائق المعرفة لدينا، تلعب في الحقيقة دورًاً «إداريّاً» حيث أنها تتحكّم بطريقة مواجهة وتسيير عمليّة التغيّر في الأنظمة التربويّة (62).

14. البحث والممارسات التربويّة

بفعل تعدّد المعاني لديه، ينطوي مصطلح «علم التربية» على معانٍ متضاربة: بينما يرى البعض أنه يضمّ جميع أشكال التفكير بخصوص التربية، يرى به آخرون عائقاً لانتقال المعارف (94). وإذا استُخدم بمعنى «تطوير قدرات الأطفال» فهو يشير إلى «السلوك» الفرديّ والجماعيّ

(16) Jürgen Schriewer, "L'internationalisation des discours sur l'éducation: Adoption d'une «idéologie mondiale» ou persistance du style de «reflexion systémique» spécifiquement nationale?," *Revue française de pédagogie*, no. 146 (2004), pp. 7-26.

(17) Antonio Novoa, «Modèles d'analyse en éducation comparée: Le champ de la carte,» *Les sciences de l'éducation*, no. 2-3 (1995), pp. 9-61.

للحالات والمجموعات، أمّا إذا استُخدم بمعنى «أن تصبح تلميذاً» فهو يركّز على ظروف التعلّم المدرسي (2).

نرى، إذاً، إن «الأبحاث التربويّة» تعتمد بشكل كبير على نظريّات علم النفس أو على المبادئ الفلسفيّة حول الطفل (95، 96). وفي القرن العشرين، ظهرت تيّارات عدّة للأبحاث (مثل، علم النفس والمجتمع وعلم الاجتماع وعلم الأعصاب) عقّدت المشهد عبر التركيز على تحفيز الأفراد (20) أوالعلاقة المجتمعيّة بالمعرفة المدرسيّة (23) أو تأثير الإدراك على التعلّم (2، 18).

إنّ «التيارات التربويّة» الكبرى («بحسب الأهداف» «غير التوجيهيّة» «البراعة» «التميز» «التعليم الصريح») وحتى الخطابات «المناهضة لعلوم التربية» تشكّل جدل عام حول التربية، ولكن ضمن حقيقة التعليم، صعوبات مهنة التعليم بحد ذاتها التي تولّد ممارسات هجينة ودقّة التوازنات بين مبادئ المدرّس وخبراته والمناهج الرسميّة والبيئة المحيطة (73). وإذا نظرنا إلى العلاقة بين البحث والتدريب المهني والممارسات التربويّة، بشكل عمليّ، نجدها، غالباً، مجزأة لأنّ المقاربة العلميّة، التي تسلّط الضوء على جانب خارجي من عمليّة التعليم، تهتم بتعقيد التفاعلات التي يسعى المدرّس إلى إيجاد حلول لها.

15. علوم التربية

ما فتئت علوم التربية أن حلّت محلّ «علم التربية» (94). إن إنشاء «علوم التربية» في عهد الجمهوريّة الفرنسية الثالثة، هو حديث في مؤسسة المدارس المجانيّة، والعلمانيّة، والإلزاميّة، وهو يتوافق مع الأهداف الرّامية إلى عقلنة عمليّات التعليم والتعلّم وتأسيسها علمياً وفلسفيّاً. وقد ساهمت هذه العلوم بربط عمليّة تأهيل المدرّسين (55) والخيارات السياسيّة والتربوية والمدرسيّة (42).

وأصبحت علوم التربية مادّة تُدرّس بحد ذاتها في الجامعات في فرنسا في العام 1967. على الصعيد الجامعيّ، تُعنى حصراً بالأبحاث وبالتعليم والتدريب المهني. وهي فرع يجمع تخصّصات متعدّدة (علم الاجتماع، علم النفس، علم الإناسة، الألسنية، والتاريخ) متعلّقة بالمواضيع المدروسة.

لقد اهتمّت العلوم التربويّة، كغيرها من العلوم السابقة، بفهم ممارسات التأهيل والتعليم. وسمحت خصائصها المنضبطة بالاقتراب من الظواهر العاديّة الكامنة في التعليم والتعلّم. كما تهتمّ الأبحاث والخبرات العلميّة في التعليم بالأمور المدرسيّة والصفيّة في المؤسّسة (59) وأيضّاً بتدريب الراشدين والتدريب المهنيّ والعمل الاجتماعيّ وتنمية قدرات الشباب وتنشئتهم اجتماعيّاً. ولا تختلف طرائق البحث عن الأنظمة المشتركة بشيء بل يمكن القول إنها هي عينها، وهي: تجريبيّة أو الملاحظة في موقعها وكميّة أو نوعيّة (92).

مؤخّراً، تمّ دمج مواضيع جديدة (مثل، التعليم الجامعيّ ومهنيّة التعليم أو الاختلاط). وأضحت الأبحاث النّوعيّة التي تقترح تحليلاً دقيقاً للظروف الحاصلة أو لتلك المرافقة لتطوّر الجهاز التربويّ وتدريب الراشدين في تطوّر مستمرّ.

16. علم اجتماع التربية

يرتبط علم الاجتماع بعلم اجتماع التربية بشكل كبير وخصوصاً في فرنسا مع الأعمال الرائدة للباحث «إميل دوركهايم» الذي تناول في أعماله قضيّة التعليم في عهد الانقسامات الحاصلة في العمل والطّفرة في العلاقة الاجتماعيّة. وقد ظهر علم اجتماع التنشئة المدرسيّة من جديد في الستينات متأثّرة بالتأثيرات السياسيّة التي تحثّ على ضرورة تعزيز التربية (59). وعلى الرغم من الإصلاحات التي حدثت إلا أن الإحصاءات أظهرت ثباتاً في تباين الاندفاع للتسجيل في المدارس

الثانوية (32، 76، 85) ما أحدث انقسامات في وجهات النّظر عند علماء الاجتماع أدّت إلى تساؤلات عدّة، منها: هل يجب ربط هذا التباين بالبنية وفقاً لرؤية «بيار بورديو»، أو دمجه مع الاستراتيجيّات الفرديّة التي وضعها «ريموند بودون»؟

توسّعت مجالات علم اجتماع التربية الفرنسي لتتعدّد آليات إنتاجه وإنتاجيّته واضعةً نصب عينيها المسؤوليّة المحدودة للمدرسة: يلعب كلّ من المؤسسات المدرسية والمدرّسين دوراً هامّاً في نجاح الطلاب (23، 69، 70). حتى إن الأبحاث، في الثمانينات، باتت تُعنى بعدّة مواضيع (الطلاب والعائلات والمناهج الدراسيّة (5،81،71) والمؤسّسات التعليميّة والسّياسات والتجارب المكتسبة من الأحداث والتدريب العمليّ المفصّل، 63، 72، 77) وأساليب (النوعيّة والكميّة، 14، 53، 58، 85، 86، 88، 92). وهذا مع الأخذ بعين الاعتبار علاقته بمجالات أخرى مهمّة (علم النفس والتاريخ والاقتصاد والعلوم السياسيّة). وهذا التجديد في المسار، في إطار الانفتاح الدّولي، يساهم في إعادة إحياء الخاصيّة النقديّة لعلم اجتماع التربية التي تطرح السؤال عينه عن التفاوت الجنسيّ أو العرقيّ (75، 76، 78) ما يفتح باب النّقاش حول تأثيرات السياسات الليبراليّة.

الثبت التعريفي

ابتكار (Innovation): عمليّة إبداعيّة تهدف إلى إيجاد الأساليب الجديدة التي تشكّل ضرورة مهمّة لبيئة علميّة أو تربويّة. فالحاجة إلى ابتكار هذه الأساليب لا يشعر بها المرء إلا إذا وجد أنه بحاجة ماسّة إليها لإتمام عمله أو صنيعه الفني أو طريقته في التعبير. والابتكار لا يتمّ للمرء إلا إذا كانت له مؤهلات تسمح له بذلك، أو إذا كان متمتّعاً بمواهب ومهارات تساعده على الابتكار والتجدّد في أعماله وسلوكه الاجتماعي.

اجتهاد (Assiduité): الاجتهاد مصدر «اجتهد» أي جدّ وبذل الوُسع. واجتهد فلان في دروسه، أقبل عليها برغبة ونشاط، واجتهد في عمله، تكلّف المجهود. والاجتهاد في عمليّة التعلّم، أساس النجاح. لذلك تقوم إدارة المدارس بحثّ طلابها على الاجتهاد، وترغّبهم فيه عبر سلسلة من المحاضرات أو التحذيرات من مغبّة الفشل فيما لو تقاعسوا، وتضع من أجل ذلك العديد من المنح المدرسية والمكافآت التي تثير حماسهم.

إدارة الصف (Gestion de la classe): عمليّة تنظيميّة يقوم بها المدرّس داخل الصف وأثناء الحصّة الدراسيّة لكي يضبط الأمور ويحفظ النظام، ويهيّئ الجو الملائم ليستطيع طلابه الانتباه إلى الشرح

وفهم محتواه. توصّل بعض علماء التربية إلى أن إدارة الصف شرط ضروري لتفعيل عمليّة التعليم بشكل منهجيّ منظّم معتمداً على الوسائل المتنوعة التي تثير حماس التلاميذ وتدفعهم إلى إدراك ما يتم شرحه، وإبعاد فكرة المشاغبة عن أولئك الذين يفكّرون بإضاعة فرصة التعلّم.

بحث علمي (Recherche scientifique): أسلوب موضوعي منطقي يعتمد على تجميع البيانات وتسجيلها وتحليلها، قوامه الملاحظة والتجريب، وصوغ الفرضيات واختبارها بشكل يساعد على تفسير الظواهر وتوقّعها، واتّخاذ القرارات.

تحصيل مدرسي (Acquisition scolaire): مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات والكفاءات التي يكتسبها التلميذ من خلال عمليّة التعلّم، وما يحصّله من مكتسبات علميّة عن طريق التجارب والخبرات، ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به.

تربية (Education pédagogie): أن المفهوم العام للتربية الذي كان سائداً قديماً ينحصر في كونها وسيلة لتحصيل المعرفة. لكن، أضاف علماء التربية اليوم تحديداتٍ جديدةً إلى هذا المفهوم، فاعتبروا التربية طريقة لإعداد المرء إعداداً صحيحاً وصالحاً ومتميزاً بسلوكه الفكري والإنساني، وبقدرته على الوصول إلى مصادر المعرفة، وتوظيفها في حل مشاكله ومشاكل مجتمعه، أي تثقيفه في مجالات عدة كالتربية الدينية والمدنية والصحية والبيئية والرياضية البدنية.

تسرّب مدرسي (Fuite scolaire/ Décrochage/ Déscolarisation): ترك التلميذ المدرسة قبل أن ينهي عامه الدراسي لأسباب مختلفة، منها اجتماعية ومنها صحية ومنها ما يتعلّق بمستواه الذهني وعمد قدرته على الفهم والاستيعاب فيشعر أنه غير قادر على متابعة الدراسة.

تعليم (Enseignement/ Instruction): تدريب المرء منذ نعومة أظافره على كيفيّة التصرّف، واكتساب الخبرات، وتنمية مواهبه ومداركه ومساعدته على تخطي المشاكل، وإيجاد الحلول لها، وعلى الإبداع والابتكار في مجال تخصّصه، ما يؤهله لتحمّل مسؤولياته والسير نحو مجتمع أفضل.

تفتيش تربوي (Inspection pédagogique): المراقبة الدائمة على العمل التربوي من كل أوجهه المدرسيّة والتعليميّة والإدارية. إن هذا التفتيش يشكّل حلقة مهمّة من حلقات العمل التربوي، لأنه يُعتبر الضمير الواعي لكلّ مَن يتعاطى الشأن التعليمي، فهو الذي يرشد ويوجّه ويراقب ويتدخّل متى دعت الحاجة لتصويب الأمور، وتقويم السلوك وانتهاج الطرق الآيلة لتحسين العمليّة التربويّة بشكل عام.

ذكاء (Intelligence): ميل طبيعي لاعتماد اتّجاه معيّن والاستمرار فيه، إنه القدرة على التكيّف الملائم لتحقيق رغبة معيّنة والقدرة على النقد الذاتي. ويمكن تعريفه على أنه قدرة ذهنية تساعد المرء على التفكير المجرّد، وتحليل الأمور، وتأويلها، ووضع الخطط المنهجيّة، وابتكار المشاريع والحلول التي تناسب تطلّعات الفرد وطموحاته. والذكاء الاصطناعي هو العمليات المنطقيّة التي يقوم بها الكمبيوتر لإيجاد حلّ للمشاكل التي تُطرَح عليه.

رسوب مدرسي (Echec scolaire): الفشل في النجاح أي باكتساب المعارف والكفاءات اللازمة والمحدّدة، وذلك لأسباب عديدة، منها ذاتيّة تعود للمتعلّم نفسه، ومنها خارجيّة تعود إلى البيئة المحيطة به.

سلوك (Conduite): تصرّف المرء إزاء واقع معيّن، أو هو نشاط الكائنات الحيّة في تفاعلها مع المحيط الذي تعيش فيه. وكل تصرّف هو

قائم على عنصري الإثارة والاستجابة. فالإنسان لا يتصرّف إلا مدفوعاً بالمثيرات التي توجّه سلوكه ونشاطه.

سياسة تربوية (Politique éducative): الخطة العامّة التي تضعها وزارة التربية الوطنيّة والتي تفرض على إدارات المدارس اتّباعها في كل مشاريعها التربوية والتعليمية، بهدف ضبط العمل وتوضيح الأهداف والغايات والتوجّهات الوطنيّة العامّة.

طالب (Etudiant): تطلق لفظة «طالب» على كلّ متعلّم مسجّل في معهد عالٍ أو جامعة أو كليّة، وتختلف عن كلمة تلميذ (élève) التي تُطلق على المتعلّم في صفوف مرحلة التعليم الأساسي.

معهد (Collège/ Institut): مؤسسة تعليم عالٍ تتولّى تدريس فرع من فروع الدّراسات العالية، وتعمل مرتبطةً بكليّة أو جامعة أو منفصلة عنهما، مثلاً: معهد العلوم التطبيقية.

وسائل سمعية - بصرية (Moyens audio-visuel): وسائل تعليمية مرافقة تهدف إلى تحريك حاستي السمع والبصر عند المتعلّم، ليصبح قادراً على اكتساب المعرفة عبر حثه على حب الاطلاع والاكتشاف.

ثبت المصطلحات

Effet d'attente	آثار الانتظار
Innovation	ابتكار
Administration de l'éducation	إدارة تعليمية
Insertion professionnelle	إدماج مهني
Démocratisation	إرساء الديمقراطيّة
Rapport au savoir	إسناد معرفي
Redoublement	إعادة الصف
Formation des enseignants	إعداد المعلّمين
Formations de élites	إعداد النخبة
Economie de l'éducation	اقتصاد التربية
Illettrisme	أميّة
Ouverture sociale	انفتاح اجتماعي
Parents d'élèves	أهالي التلاميذ
Méritocratie	أهلقراطيّة
Europe et éducation	أوروبا والتربية

Recherche et politiques	بحث وسياسة
Recherche et pratiques pédagogiques	بحث وممارسات تربوية
Carte scolaire	بطاقة مدرسية
Effet établissement et effet classe	تأثير المؤسسة وتأثير الصف
Histoire de l'éducation	تاريخ التربية
Motivation	تحفيز
Analyse Statistique	تحليل إحصائي
Education à l'environnement	تربية بيئية
Pédagogie universitaire	تربية جامعيّة
Education à la santé	تربية صحية
Education Spéciale	تربية مختصّة
Education civique	تربية مدنية
Education comparée	تربية مُقارنة
Multiculturisme	تعدّديّة ثقافية
Apprentissage	تعلّم
Enseignement technique et professionnel	تعليم تقني ومهني
Enseignement privé	تعليم خاص
Enseignement à distance	تعليم عن بُعد
Pédagogies actives	تعليم نشط
Compensation	تعويض

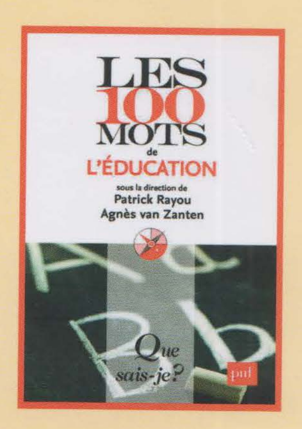
Inspection scolaire	تفتيش مدرسي
Division du travail éducatif	تقسيم العمل التربوي
Evaluation des apprentissages	تقييم التعلّم
Evaluation des politiques	تقييم السياسات
Intégration et ethnicité	تكامل وعرقية
Technologies de l'information et de la communication (TIC)	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
Elève	تلميذ
Alternance	تناوب
Régulation	تنظيم
Orientation	توجيه
Lycée	ثانويّة
Université	جامعة
Mobilité sociale	حراك اجتماعي
Accompagnement scolaire	دعم مدرسي
Intelligence	ذكاء
Capital culturel	رصيد ثقافي
Socle commun	ركيزة مشتركة
Chefs d'établissement	رؤساء المؤسسات
Autorité	سلطة
Politiques éducatives	سياسات تربوية
Partenariats et réseaux	شراكات وشبكات
Forme scolaire	شكل مدرسي

Etudiant	طالب
Enfance	طفولة
Ethnographie de l'éducation	عِراقة التربية
Sociologie de l'éducation	علم اجتماع التربية
Pédagogie	علم التربية
Psychologie de l'éducation	علم نفس التربية
Laicité	علمانيّة
Sciences de l'éducation	علوم التربية
Violences et incients	عنف وحوادث
Globalisation	عولمة
Filles et garçons	فتيات وفتيان
Devoirs scolaires	فروض مدرسيّة
Disciplines scolaires	فروع مدرسيّة
Inagilités d'apprentissage	فروقات تعلّمية
Echec scolaire	فشل مدرسي
Ségrégation scolaire	فصل من المدرسة
Efficacité	فعاليّة
Philosophie de l'éducation	فلسفة التربية
Didactique	فن التعليم
Droit et éducation	قانون وتربية
Ecriture et oralité	كتابة ومشافهة
Décrochage et déscolarisation	كفاءات

Coût de l’éducation	الكف عن الدراسة والتسرّب المدرسي
Compétences	كلفة التعليم
Décentralisation	لامركزيّة
Inégalités sociales	لامساواة اجتماعية
Jeu et éducation	لعب وتعلّم
Communauté éducatif	مجتمع تعليمي
Grandes écoles	مدارس كبرى
Ecole primaire	مدرسة ابتدائية
Ecole rurale	مدرسة ريفيّة
Collège	مدرسة متوسّطة
Enseignant	مدرّس/ معلّم
Egalité et équité	مساواة وإنصاف
Imputabilité	مساءلة
Approches cliniques	مقاربات سريريّة
Comparaisons internationales	مقارنات دولية
Organisations internationales	منظمات دوليّة
Curriculum	منهج
Institution scolaire	مؤسسة مدرسية
Système éducatif	نظام التعليم
Syndicats d’enseignants	نقابة المدرسين

الفهرس

التربية
في مئة كلمة



• اقتصاد وإدارة ومالية
• دراسات علمية ومستقبلية
• فلسفة
• علوم إنسانية واجتماعية
• تقنيات وعلوم تطبيقية
• آداب وفنون
• علوم اللغة والمعاجم

الطفل، الطالب، الأهل، المعلّم، صانع القرار... كلٌّ منهم معنيّ على طريقته بمسائل التربية. وتشكّل هذه الأخيرة مادة لأبحاث متعدّدة ومتقاطعة من قِبل الفلاسفة، وعلماء التاريخ، والاجتماع، والنفس، والتربية، ولكن أيضاً من قِبل الممارسين. يجمع هذا العمل هذه المقاربات حول مئة كلمة رئيسة إذ يطرح خلاصة المعارف في الميدان التربوي.

مفاهيم جديدة "مجتمع تربوي" حول المواضيع المعتادة "سلطة"، "إعادة الصف"، نقاشات حادة حول المسائل المتفق عليها، يرسم هذا الكتاب صورة شاملة للتربية اليوم، لتساؤلاتها كما لمعارفها المكتسبة، لفاعليها، لطرائقها، ولحقول البحث الجديدة التي تتطوّر في هذا المجال.

باتريك رايو (Patrick Rayou): فرنسي، عالم اجتماع، ومدرس "علوم التربية" في جامعة باريس 8. عضو في مختبر مركز البحوث المتعددة التخصصات "ثقافة، تربية، عمل" (CIRCEFT). لديه العديد من الكتب الصادرة في التربية والتعليم. منها: *Sociologie de l'éducation*.

أغنيس فان زانتن (Agnès van Zanten): فنزويلية. عملت بعد دراستها الأدبية في مجال الأبحاث العرقية الاجتماعية. تحتل منصب مديرة أبحاث في "المركز الوطني للبحث العلمي" (CNRS) لديها العديد من المؤلفات في التربية والسياسات التربوية وعلم اجتماع التربية منها: *Les politiques d'éducation*.

نهوا عز الدين السكافي: حائزة على ماجستير في الترجمة واللغات من الجامعة الإسلامية في بيروت. عضو في اتحاد المترجمين العرب.



المنظمة العربية للترجمة

الثمن: 9 دولاراً
أو ما يعادلها


ISBN 978-614-434-095-0
9 786144 340950